

Université de Montréal

# **Les perceptions de l'apprentissage du français langue seconde des nouveaux francophones de Montréal**

par  
Roseline G. Paquet

Département d'anthropologie  
Faculté Arts et Sciences

Mémoire présenté  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise  
Maître ès sciences (M.Sc.)  
en anthropologie

août, 2017

© Roseline G. Paquet, 2017

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**Les perceptions de l'apprentissage du français langue seconde des nouveaux francophones de Montréal**

Présenté par Roseline G. Paquet

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Josiane Le Gall, président-rapporteur

Deirdre Meintel, directrice

Marilyn Steinbach, membre du jury

## Résumé

Ce mémoire de maîtrise vise à contribuer aux études en anthropologie linguistique et en sociolinguistique critique sur la mobilité linguistique et les perceptions de l'apprentissage des langues. Sur la base d'une étude ethnographique faite auprès de 12 migrants adultes qui suivent des cours de francisation à Montréal, nous étudions les pratiques linguistiques de nouveaux francophones en contexte hors classe. Il s'agit de comprendre comment ceux-ci se perçoivent pendant qu'ils apprennent le français langue seconde tout en ayant un répertoire linguistique plurilingue. Leur processus complexe d'acquisition langagière sera ainsi compris selon leur expérience et leurs pratiques linguistiques quotidiennes à travers leurs multiples réseaux de socialisation. Nous verrons que la notion d'allophone, à Montréal, semble s'être déplacée d'une vision dyadique linguistique francophone-anglophone vers une vision dyadique triadique francophone-anglophone-allophone. Nous montrerons que les nouveaux francophones ont une pratique régulière du français, mais en association avec d'autres langues puisqu'ils sont en processus d'intégrer une nouvelle communauté en tant que « new speakers ». Nous réfléchirons sur qui profite et qui perd en rapport avec l'acquisition de la nouvelle langue et qui sont reconnus comme francophones « légitimes ». Enfin, nous discuterons de l'acquisition d'une nouvelle langue comme étant un terrain de concurrence.

**Mots-clés :** nouveaux francophones, perceptions, expérience, socialisation langagière, mobilité linguistique, plurilinguisme, français langue seconde, Montréal

## **Abstract**

This master's thesis aims to contribute to the literature on linguistic anthropology and critical and ethnographic sociolinguistics concerning linguistic mobility and perceptions of the process of learning a second language. Based on an ethnographic study of 12 adult migrants participating in francization classes in Montreal, the thesis focused on the linguistic practices of these new francophones in the context of their life outside of the formal classroom situation. We attempted to understand how these individuals think about the learning of French as a second language given their plurilinguistic repertoires. The complex processes of second language acquisition are examined in the context of their daily experience and linguistic practices within their multiple social networks. We observed that the concept of "allophone," in Montreal, is no longer well-described by as dyadic (francophone – anglophone), and is more often characterized by as triadic (francophone – anglophone – allophone). The new francophones studied have a regular practice of speaking French mixed with these other languages. We show that the new francophones invest in learning a new language, even if they have a complex social history, because they are in the process of integrating into a new community as "new speakers." We reflect on who wins and who loses in relation to the acquisition of the new language and thus who is recognized as a "legitimate" francophone. Lastly, we discuss the idea that second language acquisition in migrants represents a competitive arena.

**Keywords** : new francophones, perceptions, experience, language socialization, linguistic mobility, plurilingualism, French as a second language, Montreal

# Table des matières

Résumé .....	3
Abstract .....	4
Table des matières.....	5
Liste des figures.....	8
Liste des tableaux.....	9
Remerciements .....	11
Introduction .....	13
<b>Chapitre 1 : Mise en contexte, problématique et méthodologie .....</b>	<b>17</b>
<b>Historique des politiques linguistiques au Québec depuis 1960 .....</b>	<b>18</b>
La période pré Loi 101 .....	21
La période post Loi 101 .....	22
<b>Montréal : diversité complexe et pratiques multilingues .....</b>	<b>23</b>
<b>Problématique, questionnement et objectifs de recherche .....</b>	<b>25</b>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>28</b>
Cadre ethnographique.....	28
Avant le terrain : une première étude .....	28
Préterrain : le réseau .....	29
Outils méthodologiques : observation participante, entretiens dirigés et semi-dirigés .....	30
Observation participante .....	30
Entretiens.....	30
Critères de sélection des participants.....	33
<b>Conclusion .....</b>	<b>35</b>
<b>Chapitre 2 : Approches conceptuelles sur la mobilité linguistique .....</b>	<b>36</b>
<b>Mondialisation et complexité linguistique .....</b>	<b>37</b>
Super-diversité et diversité complexe .....	38
Compétence et répertoire plurilingue et pluriculturel .....	39
Espace et (dé)territorialisation linguistique .....	39
Socialisation langagière .....	40
Investissement .....	41
Légitimité et authenticité .....	41
<b>« New speakers » par opposition à « native speakers » .....</b>	<b>42</b>
« Native speakers » : définitions et territorialité .....	44
Vers l'utilisation du concept « new speakers » .....	45
<b>Nouveaux francophones et créativité linguistique .....</b>	<b>46</b>
Frontières linguistiques .....	47
« Crossing » et « translanguaging » .....	47
Frontières symboliques et créativité .....	48
Habitus linguistique .....	49
Théories socioculturelles .....	49
Langue et (re)construction de soi en interaction avec l'Autre .....	49
Langue et embodiment .....	50

Agentivité et perception de l'expérience linguistique .....	51
Communauté de pratique .....	52
Réseaux locaux, nationaux et internationaux .....	52
Intégration linguistique .....	53
<b>Conclusion .....</b>	<b>54</b>
<b>Chapitre 3 : Le plurilinguisme et les nouveaux francophones.....</b>	<b>56</b>
Être plurilingue dans une ville bilingue .....	57
D'un contexte idéologique bilingue vers un contexte idéologique multilingue .....	58
Le répertoire linguistique des nouveaux francophones .....	59
L'espace et la diversité linguistique.....	61
<b>Nouveaux francophones de Montréal et perceptions du plurilinguisme .....</b>	<b>63</b>
Proximité amicale et familiale .....	64
Pratiques transnationales.....	65
Transmission linguistique .....	67
Désir d'apprentissage .....	68
Valeurs symboliques.....	69
Contact linguistique : proximité.....	70
Répertoire identitaire .....	71
<b>Multilinguisme comme idéologie de l'élite et forme de prestige.....</b>	<b>72</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>74</b>
<b>Chapitre 4 : Apprendre le français et devenir (ou pas) francophone.....</b>	<b>75</b>
<b>Nouveaux francophones de Montréal et perceptions du français langue seconde en contexte</b>	
<b>hors classe.....</b>	<b>77</b>
Le français comme compétence linguistique .....	78
Apprendre le français par le réseau .....	79
Apprendre le français et la motivation .....	81
L'accessibilité aux médias.....	83
<b>Expérience vécue d'apprendre le français langue seconde à Montréal .....</b>	<b>85</b>
Expérience vécue positivement.....	86
Le français comme privilège linguistique .....	86
Le français et le corps .....	87
Expérience vécue négativement.....	88
L'anxiété langagière .....	88
Les francophones majoritaires et le « Montreal Switch » .....	90
La perte de repères linguistiques et culturels.....	92
<b>Nouveaux francophones de Montréal et frontières linguistiques.....</b>	<b>94</b>
La stigmatisation et la catégorisation sociale .....	95
Devenir francophone, « avec un accent ou sans accent ».....	96
L'apprentissage linguistique et la reconstruction de soi .....	98
<b>Conclusion.....</b>	<b>100</b>
<b>Chapitre 5 : La reconnaissance de la diversité linguistique.....</b>	<b>101</b>
<b>Dynamiques d'inclusion et d'exclusion chez les nouveaux locuteurs.....</b>	<b>102</b>
L'intégration sociale et linguistique à Montréal .....	103
L'exclusion sociale et linguistique à Montréal et au Canada .....	105
<b>Les programmes scolaires de diversité linguistique au Québec, en Ontario et en Europe.....</b>	<b>107</b>
Les programmes d'enseignement de la langue d'origine : mise en contexte .....	108

Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) .....	109
Les programmes d'éveil aux langues et à la diversité au Québec et en Ontario .....	110
La diversité linguistique en contexte éducatif au Canada .....	111
Le capital biographique linguistique en Europe .....	113
<b>Conclusion .....</b>	<b>115</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>117</b>
<b>Résultats de la recherche .....</b>	<b>117</b>
<b>Biais méthodologiques .....</b>	<b>118</b>
<b>Pour une anthropologie linguistique et une sociolinguistique critique de la diversité complexe</b>	<b>119</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>i</b>
<b>Annexe 1 .....</b>	<b>i</b>
<b>Annexe 2 .....</b>	<b>iii</b>
<b>Annexe 3 .....</b>	<b>iv</b>
<b>Annexe 4 .....</b>	<b>v</b>
<b>Annexe 5 .....</b>	<b>vi</b>
<b>Annexe 6 .....</b>	<b>vii</b>

## Liste des figures

**Figure 1** – Les autres langues connues des nouveaux francophones selon les réseaux hors classe à Montréal p. 60

**Figure 2** – Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant (Viau, 1999, p. 2) p.79



## Liste des tableaux

**Tableau 1** – Profil des nouveaux francophones de l'étude p. 57

*À tous les nouveaux francophones de Montréal qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes*

## Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche Deirdre Meintel, car elle m'a acceptée au département d'anthropologie et m'a offert beaucoup de support dans ma démarche intellectuelle notamment par ses commentaires pertinents lors de la rédaction du mémoire. Je tiens aussi à remercier ma codirectrice de recherche Patricia Lamarre, car elle m'a encouragée depuis le baccalauréat en éducation. Elle m'a aussi offert du support par ses commentaires pertinents pendant la rédaction. Aussi, je remercie Mela Sarkar qui m'a encouragée. Finalement, je remercie Josiane Le Gall et Marilyn Steinbach qui ont participé à la correction de ce travail.

Je tiens à remercier tous les participants adultes « nouveaux francophones » de cette recherche qui ont accepté de me rencontrer à plusieurs reprises. Les entretiens menés avec eux furent plus qu'enrichissants. Je remercie aussi tous les enfants du quartier Parc-Extension, à Montréal, avec qui je travaille depuis plusieurs années parce qu'ils m'ont donné beaucoup d'idées.

Je tiens à remercier mes collègues aux études supérieures. Tout d'abord, Catherine Levasseur qui m'a encouragée à donner des conférences en milieu universitaire et avec qui j'ai eu de multiples échanges pertinents pour cette rédaction. Aussi, Alexandra Martin, Jean-François Juneau, David Bell, Erika Kalocsanyi et Geneviève Grégoire.

Je tiens à remercier tous mes collègues de la Commission scolaire de Montréal avec qui j'ai travaillé pendant que je faisais ma rédaction le soir. Plus particulièrement, le personnel de l'école préscolaire Camille-Laurin et Camille-Laurin annexe, à Parc-Extension, que j'ai eu le plaisir de côtoyer pendant mes années à la maîtrise. Je remercie donc le directeur Patrice Fournier de l'école Camille-Laurin, mais aussi la directrice Tania Genzardi de l'école St-Léon de Westmount. Aussi, tous ces enseignants ou collègues: Arta Elezi, Nargish Yeasmin, Linda Vadnais, Hélène Camiré, Nathalie Cournoyer, Yamina Ould Ali, Sandra Lavoie, Pierre Pelletier, Rosalie Philibert, Marie-Christine Laflamme, Dahlia Ghorayeb, Ikram El Fadil, Nicole Mayer, Catherine Hébert, Nancy Lessard, Sophie Asselin, Sylvie Robinson, Sylvie Figols, Christian Côté, Sandra Perron, Andréanne Otis, Caroline Girard, Geneviève Naud, Patricia Tremblay, Stéphanie Tremblay, Nathalie Lecompte, Isabelle Pipon, Sylvie Savage, Josée Trudeau, Daouia

Aziz, Amel, Lilian Villarreal, Djedjiga Ait, Patricia Cacoque, Yannick Gauthier, Nathalie Tremblay, Vanessa Forest, Édith Lapalme, Paule Marchand, Julie Forget, Lise Coupal, Carold Giraldo et Alexandre Bussières.

Je tiens à remercier ma mère Jacinthe Grandmont qui m’a donné le goût quand j’étais très jeune d’écrire un mémoire et qui m’a aidé à le corriger, mon père Marc Paquet, et ma sœur Camille Paquet, qui m’ont aussi beaucoup encouragée. Aussi, mon grand-père Claude Grandmont qui a financé mes études de baccalauréat, ce qui m’a permis de poursuivre mes études à la maîtrise. Je remercie Stephen Stotland pour avoir transcrit mon « abstract » du français vers l’anglais. Enfin, tous les autres membres de ma famille.

Je tiens à remercier mes professeurs d’Ashtanga yoga : Mark, Johanne et Shankara Darby, et aussi Terri McCollum, Yaelle Wittes et Dan Landreville. La pratique quotidienne m’a permis de faire l’équilibre entre le corps et l’esprit à l’extérieur de mes heures de travail et d’étude, ce qui m’a donné beaucoup d’idées.

Je tiens à remercier ces amis qui m’ont offert beaucoup de support : Stéphanie Paquette, Sarah Guilbault, Raphaëlle Brault, Michel Adant, Rania Altin , Catherine Pinet, Laurent Corthesy-Blondin, Roxanne Venne, Maripier Deraspe, Andréa Manseau, Audrey Gouin, Marie-Christine Trottier, Amélie Rozon, Victor Ghizaru, Hervé de Berter che, Yvan Perrier, Bernard Thibodeau et Marcus Freitas. Tous mes autres amis aussi, vous êtes nombreux!

Je tiens finalement à remercier Jean-Marc Forget et Manuel Sepulveda, enseignants au département d’anthropologie du cégep Edouard-Montpetit, car ils m’ont transmis leur passion pour l’anthropologie quand j’étais étudiante au cégep.

# Introduction

Au Québec, la langue française, en tant que moyen de communication entre les immigrants et la société d'accueil, est synonyme de l'intégration. Les immigrants peuvent démontrer la volonté de s'intégrer en apprenant la langue française et en la mettant en pratique dans les interactions quotidiennes. Ils ont ainsi des contacts avec la société francophone, ces contacts se faisant en français (Calinon, 2009). Depuis 1990, la notion de « contrat moral », entre les immigrants et la société d'accueil québécoise, devient un des principaux référents au sujet du discours québécois sur l'intégration et l'interculturalisme (Salée, 2010). Par ailleurs, une définition de l'intégration accompagne le document « Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration » de 1990 :

« L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective et de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard » (Labelle, 2005, p.19).

Les citoyens sont ainsi invités à adhérer à une culture publique commune qui repose sur la démocratie, la laïcité, le français comme seule langue officielle, le pluralisme, le respect du patrimoine culturel et l'égalité entre les hommes et les femmes (Labelle, 2005). Ce caractère unidirectionnel de l'intégration ignore toutefois la dynamique bidirectionnelle du processus d'intégration qui implique les immigrants et la société d'accueil québécoise (Piché, 2004). En effet, les degrés d'intégration peuvent être différents selon les champs sociaux concernés. Le processus d'intégration linguistique des nouveaux arrivants, ceux qui apprennent le français au Québec, est complexe parce que ces derniers transforment leurs liens sociaux avec, par exemple, les francophones majoritaires au fur et à mesure qu'ils acquièrent une nouvelle langue. La socialisation langagière ne s'effectue pas seulement à l'intérieur d'une communauté, mais plutôt selon les relations établies avec les membres des multiples réseaux. Cela crée des dynamiques linguistiques dans l'interaction. Comme le nouveau locuteur se (re) construit selon son rapport à l'Autre, la proximité ou la distance sociale se loge dans son action (Germain, 1997; Milon,

1999). Il se définit sur la base de la spatialité par les interactions sociales qu'il a avec les membres de divers réseaux dans des environnements différents.

Notre recherche est centrée sur les nouveaux francophones adultes de Montréal qui participent à des cours de francisation. Nous nous intéressons à leurs perceptions du plurilinguisme et de l'apprentissage du français lorsqu'ils sont à l'extérieur des cours de francisation. Nous verrons que les nouveaux locuteurs s'investissent dans l'apprentissage du français tout en utilisant les langues de leur répertoire linguistique ; c'est-à-dire, les langues qu'ils connaissent déjà. Ils socialisent avec les membres de divers réseaux comme, par exemple, les francophones majoritaires, leurs amis de différentes origines et les membres de leur famille. La socialisation langagière des migrants est un processus qui se fait tout au long de leur vie, en français et dans d'autres langues, dans un contexte local, national, voire même international. Nous verrons que les nouveaux francophones de Montréal que nous avons interrogés conservent un sentiment d'attachement et de participation à leur culture d'origine bien qu'ils soient en processus d'apprentissage du français. Selon leurs expériences dans la société québécoise, certains vivent l'intégration linguistique positivement alors que d'autres vivent l'exclusion linguistique.

Dans le premier chapitre, nous présenterons l'histoire des politiques linguistiques au Québec depuis 1960 pour situer la diversité complexe actuelle de la ville de Montréal. Cela nous permettra de cibler la problématique de recherche. Malgré l'apprentissage du français dans les institutions éducatives qui offrent des cours de francisation, les nouveaux francophones ne se reconnaissent pas forcément comme francophones légitimes. Les objectifs de recherche et la méthodologie seront ensuite proposés. Le cadre ethnographique et les outils méthodologiques de notre terrain (observation participante, entretiens dirigés et semi-dirigés) seront finalement explicités.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel de notre recherche, tout en inscrivant la langue dans un contexte de mobilité. Ce cadre concernera trois grands thèmes : mondialisation et complexité linguistique, « new speakers » par opposition à « native speakers

» et finalement, nouveaux francophones et créativité linguistique. Nous montrerons que la langue est déterritorialisée en contexte de mondialisation parce que les nouveaux locuteurs s'investissent successivement dans plusieurs langues qui font partie de leur répertoire linguistique plurilingue, complexe et diversifié. Nous verrons aussi que la notion de « new speakers » s'applique aux nouveaux francophones de notre étude que nous mettrons en opposition avec la notion de « native speakers » qui s'applique aux francophones natifs (majoritaires). Enfin, nous utiliserons des concepts comme « crossing et translanguaging », « habitus linguistique », « langue et embodiment » pour démontrer que les nouveaux locuteurs peuvent franchir les frontières linguistiques pour créer de nouvelles possibilités ou même reconstruire leurs vies.

Dans le troisième chapitre, nous dégagerons les perceptions que les nouveaux francophones de notre étude ont des langues autres que le français. Nous montrerons que le contexte idéologique bilingue de la ville de Montréal tend vers un contexte idéologique multilingue. Les nouveaux francophones ont un répertoire linguistique plurilingue qu'ils utilisent en socialisant avec des membres de plusieurs réseaux à l'extérieur de la classe. Leurs représentations du plurilinguisme seront regroupées autour de ces thèmes : proximité amicale et familiale, pratiques transnationales, transmission linguistique, désir d'apprentissage ainsi que valeurs symboliques. Nous verrons finalement que le multilinguisme peut être considéré comme prestigieux.

Dans le quatrième chapitre, nous dégagerons les perceptions que les nouveaux francophones ont du français langue seconde. Selon eux, le français est une compétence linguistique qui s'ajoute à leur répertoire linguistique déjà plurilingue. Nous verrons aussi que l'investissement langagier est perçu positivement ou négativement par les nouveaux locuteurs. Alors que certains se sentent inclus à la société québécoise parce qu'ils apprennent le français, d'autres se sentent exclus, notamment en raison de la perte des repères linguistiques et culturels. Nous verrons aussi que certains semblent reconstruire (ou pas) leur identité linguistique lorsqu'ils sont en interaction avec les francophones majoritaires parce qu'ils ont un accent. Pour certains, l'apprentissage linguistique serait synonyme d'une renaissance personnelle.

Dans le cinquième chapitre, nous discuterons de certaines études qui traitent des dynamiques d'inclusion et d'exclusion chez les nouveaux locuteurs à Montréal et au Canada. Nous aborderons les programmes de diversité linguistique au Québec, en Ontario et en Europe. Nous arguerons finalement que le capital biographique linguistique des nouveaux locuteurs doit d'être considéré en contexte éducatif, et aussi dans la sphère publique à Montréal, voire même, au Québec.



# **Chapitre 1 : Mise en contexte, problématique et méthodologie**

Le français s'impose depuis longtemps dans la sphère publique au Québec en raison de la Charte de la langue française (Loi 101) selon laquelle cette langue est la langue officielle dans la province. Elle assurerait la « paix linguistique » pour tous les Québécois, quelle que soit leur origine (Spencer, 2008). À cet égard, le gouvernement du Québec offre des programmes de francisation pour permettre aux nouveaux arrivants d'apprendre le français. Ces programmes ont pour but de permettre aux apprenants de développer leurs habiletés de base en français oral et écrit. Ceci favorise le fonctionnement et l'intégration sur le marché du travail, dans la société québécoise, en français. Or, l'impact de la mondialisation et des nouvelles technologies d'aujourd'hui nous fait réfléchir aux relations entre la langue française commune en rapport avec le plurilinguisme des nouveaux locuteurs qui arrivent au Québec. La société québécoise est en de plus en plus diversifiée ; il importe d'aborder cette pluralité « comme un objet sociohistorique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels simultanés, par exemple celui des interactions quotidiennes [...] » (Zarate, Lévy & Kramsch, 2008, p. 15). Au Québec, les discours linguistiques tentent ainsi de concilier la langue française à la diversité culturelle :

« Plusieurs déjà s'emploient à « penser la nation québécoise » en fonction de l'avenir, en s'efforçant de concilier le respect de la diversité culturelle avec les exigences incontournables du français langue commune » (Duval & Plourde, 2000, p. XXVI).

Dans ce premier chapitre, nous décrirons les politiques linguistiques au Québec depuis 1960 afin de situer le contexte idéologique multilingue diversifié de la ville de Montréal d'aujourd'hui. Cela nous permettra de contextualiser notre problématique de recherche. Comme nous le montrerons plus loin, les nouveaux locuteurs de Montréal ne se reconnaissent pas forcément comme des francophones « légitimes » malgré l'apprentissage du français langue seconde. Leurs pratiques linguistiques sont en effet complexes surtout lorsque nous inscrivons la langue en contexte sociétal. Après avoir présenté nos objectifs de recherche, nous élaborerons

la méthodologie, pour ainsi dire, le cadre ethnographique et les outils méthodologiques de notre collecte de données.

## **Historique des politiques linguistiques au Québec depuis 1960**

L'histoire de la situation linguistique québécoise est particulière, l'événement clé étant la conquête par l'Angleterre des possessions françaises en Amérique qui, à cette époque, englobaient la plus grande partie du territoire actuel des États-Unis. Découleront de cet événement, à travers les années, la formation et l'expansion des États-Unis, la formation du Canada, l'émergence du Québec comme seul espace francophone en Amérique (Corbeil, 1976). Lorsqu'on réfléchit à la situation de la langue française dans le Québec d'aujourd'hui, il faut tenir compte des retombées de la conquête anglaise et de l'histoire des idéologies entre autres, l'idéologie cléricale et l'idéologie de Maurice Duplessis (Monière, 2010). Nous devons aussi accorder une importance à la scolarisation de la population, à la manière dont s'est constituée la classe ouvrière et, enfin, à l'insertion dans le continent nord-américain (Corbeil, 1976), mais aussi à la perte du pouvoir de l'Église dans la province de Québec, en 1960, sous la gouvernance du Parti libéral mené par Jean Lesage.

La Révolution tranquille marque en effet une rupture fondamentale dans l'évolution du Québec, mais représente aussi une phase d'accélération dans un processus de changement amorcé longtemps auparavant (Linteau, 1999). Depuis cette période, la société franco-québécoise est entrée dans une ère de transformations profondes. Une période de bouleversements économiques s'effectue au sein d'une société qui se sécularise et se modernise. Des changements radicaux tels que la nationalisation de l'hydro-électricité, l'unification du service civil, la formation de la Caisse de dépôt pour le contrôle de nombreux programmes gouvernementaux québécois font en sorte que les investissements économiques permettent aux Canadiens français de se placer au sein d'industries (McRoberts, 1993). Cette période remet d'ailleurs en cause, entre autres, les rapports des Québécois francophones avec les Anglo-Canadiens et Anglo-Québécois. Les contestations qui ont accompagné cette remise en cause de rapports anciens ont souvent pris la forme de revendications d'ordre linguistique (Gendron,

1976). Les rapports entre les transactions linguistiques et les modalités identitaires, au sein de la collectivité québécoise, sont donc de nature complexe (Létourneau, 2002).

Au Québec, l'émergence de la conscience nationaliste visait la libération des travailleurs francophones de l'oppression économique et culturelle des anglophones (McRoberts, 1993). Pendant les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, les porte-paroles nationalistes et les chercheurs universitaires francophones ont souvent dénoncé l'infériorité économique structurelle des Canadiens français dans l'économie montréalaise, ainsi que leur retard à acquérir les compétences nécessaires à la gestion d'entreprises de grande échelle. En 1970, par exemple, les hommes francophones unilingues de Montréal possédaient un revenu annuel moyen de 5,636 \$ contre 9,123 \$ pour leurs équivalents anglophones unilingues. Même parfaitement bilingues, les francophones de cette époque ne réussissaient pas, avec un revenu annuel de 7,686 \$, à se hisser à la hauteur des anglophones qui ne pouvaient travailler en français (Ancil, 2007). Par ailleurs, Mathieu (2001) mentionne que pour survivre en tant que peuple, les Canadiens français ont cherché refuge dans un nationalisme ethnique fondé sur des valeurs traditionnelles catholiques et rurales (Mathieu, 2001). Quant à eux, les collaborateurs de la revue « Parti pris » (1963-1968) évoquent un néo nationalisme, issu de la Révolution tranquille, ce qui a eu pour conséquence l'émergence d'une nation québécoise nouvelle, laïque, modernisée et définie par son territoire. Les francophones du Québec, n'acceptant plus le rôle de minorité au sein du Canada, veulent dorénavant être considérés comme groupe majoritaire dans les sphères économiques, politiques et sociales de leur territoire (Oakes & Warren, 2007). En effet, de nombreux travailleurs québécois francophones sont devenus nationalistes parce qu'ils voient et vivent quotidiennement les effets de l'oppression nationale avec l'utilisation de l'anglais comme langue principale au travail, le favoritisme envers les anglophones dans les promotions et les différences salariales entre le Québec et l'Ontario (McRoberts, 1993).

La vague migratoire est aussi un autre facteur de l'émergence de la conscience nationaliste chez les Québécois francophones quand les nombreux conflits linguistiques au Québec forcent les redéfinitions identitaires (Piché, 2005). Entre 1880 et 1920, quatre millions d'Italiens

débarquent aux États-Unis pendant le processus d'industrialisation qui affecte une grande partie de l'Amérique du Nord. Conséquemment, entre 1948 et 1972, l'Italie deviendra la seconde source d'immigration canadienne après la Grande-Bretagne (Ramirez, 1989). Le Canada devient un lieu de destination pour les migrants italiens, mais aussi pour les Juifs de la Russie quand les yiddishophones traversent l'Atlantique, ce qui permet l'élargissement massif de la diaspora ashkénaze. Les Juifs russes ont accès aux valeurs fondamentales de la démocratie et du progrès social tout en demeurant des tenants de la religion judaïque. Le premier demi-siècle qui suit l'immigration massive des Juifs d'Europe voit l'établissement de deux systèmes scolaires privés juifs tandis que beaucoup d'enfants juifs fréquentent les écoles protestantes de la Commission scolaire (Belkin & Anctil, 1999; Corcos, 1997). C'est aussi le cas de la grande majorité des nouveaux immigrants au Québec, qui envoient leurs enfants dans les écoles anglophones plutôt que dans les écoles francophones, leur choix se basant souvent sur le constat que les possibilités économiques sont plus élevées dans les milieux de travail anglophones<sup>1</sup> (McRoberts, 1993).

Ainsi, en 1931, les minorités d'origine européenne, autre que française ou britannique comptent déjà pour près de 18 % de la population. Dans les grandes villes canadiennes, elles se regroupent dans des quartiers où elles vivent dans leur langue maternelle et mettent sur pied des institutions précises. Par ailleurs, Linteau (2016) utilise le terme « nouvelle diversité ethnique » pour qualifier cette menace de l'équilibre traditionnel à Montréal entre Anglais et Français (Linteau, 2016). De plus, 27,4% des résidents québécois n'étant pas d'origine française ou britannique utilisent l'anglais comme langue première alors que 15,7% utilisent le français comme langue première (McRoberts, 1993). Selon les nationalistes, si cette tendance devait continuer, l'assimilation des Franco-Canadiens serait inévitable. Le gouvernement québécois, au nom de la survie linguistique et culturelle, favorise alors l'insertion de la population immigrante à la population francophone en ce sens où les enfants d'immigrants doivent fréquenter l'école française depuis 1977. Dans ce contexte, l'attention des Québécois est dirigée vers les

---

<sup>1</sup> Notons également que le clergé catholique ne voulait pas que les fidèles locaux aient du contact avec les immigrants, et notamment avec les juifs socialistes (Linteau, 1991).

immigrants quand le choix de la langue d'usage, dans les secteurs publics et privés, en français ou en anglais, sont au cœur des débats sur la situation linguistique au Québec. L'état d'infériorité économique et social qui était associé aux Canadiens français du Québec, en même temps que l'aliénation culturelle et linguistique dans laquelle ils furent plongés en raison de la domination de l'anglais, provoquent une mobilisation générale quant à l'instauration de politiques linguistiques précises comme la loi 101 (Duval & Plourde, 2000).

## **La période pré Loi 101**

Apparue quelques années après le début de la Révolution tranquille et nourrie par le nouveau nationalisme francophone des années soixante, la crise entourant les rapports linguistiques à Montréal fut abordée de manière différente par le Parti de l'Union nationale au pouvoir jusqu'en 1970, par le Parti libéral de Robert Bourassa et par le Parti québécois élu en 1976. Sur le plan linguistique, on s'en prend à la fois au « bilinguisme intégral » (Duval & Plourde, 2000, p. 232) en ce sens où la langue de la majorité a un besoin urgent d'être rétablie et respectée dans son statut et sa qualité. C'est à quoi s'appliqueront les commissions d'enquête mises sur pied dans les années 60 (Parent, Laurendeau Dunton, Gendron) et les premières lois linguistiques adoptées par le gouvernement fédéral et le gouvernement du Québec entre 1969 et 1974, en particulier la Loi 22 faisant du français la langue officielle du Québec. Les Québécois se démarquent des Canadiens français du reste du Canada et se disent convaincus que l'avenir du français en Amérique réside dans un Québec « aussi français que l'Ontario est anglais » (Duval & Plourde, 2000, p. 232). C'est dans ce contexte que la Charte de la langue française (Loi 101) vient définir cet objectif alors que le français est imposé comme langue officielle dans l'usage de tous les domaines de la vie publique, pour être « la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires » (Pagé & Lamarre, 2010, p. 6).

En effet, dès mars 1977, le Parti québécois publie un livre blanc sur la politique linguistique où est avancée une volonté d'intervenir auprès des populations issues de l'immigration (Québec, 1977):

« Si l'évolution démographique du Québec se maintient, les Québécois francophones seront de moins en moins nombreux [...] Devant ces prévisions, comment n'aurait-on pas pensé que, pour l'avenir linguistique du Québec, il fallait orienter les options linguistiques des immigrants » (Québec, 1977, p. 3) ?

La proposition du Parti québécois oblige alors tous les parents n'ayant pas étudié en anglais au Canada à inscrire leurs enfants dans des institutions scolaires francophones, peu importe qu'elles soient privées ou publiques. Essentiellement, cela signifie que toutes les personnes nées à l'extérieur du pays et arrivées au Québec après 1977 voient leurs enfants dirigés vers l'école française. En contrepartie, le gouvernement Lévesque s'engage à consentir des efforts particuliers afin d'effectuer un rapprochement entre ce qui était perçu alors comme deux solitudes parce qu'il veut respecter les minorités et contribuer à leur développement et aussi favoriser les rapports avec la culture de la majorité française (Duval & Plourde, 2000; Québec, 1977).

La loi 101 redonne au Québec son visage français et aux francophones la place qui leur revient dans l'économie; elle a donné à tous les Québécois le droit de travailler et d'être servis en français; elle a suscité un nouveau type de relations entre francophones et anglophones; elle a amené les allophones à fréquenter l'école française et à s'intégrer davantage à la communauté francophone (Duval & Plourde, 2000).

## **La période post Loi 101**

Au cours des deux décennies (1975 à 1995) qui ont suivi la Loi 101, Duval et coll. (2000) réfèrent à une « normalisation » linguistique et à un « rattrapage » en ce sens où le discours officiel invite de plus en plus tous les Québécois à participer à l'édification d'un Québec essentiellement français, mais en même temps respectueux de toutes ses composantes. À cet

effet, des énoncés de politique en direction des communautés culturelles (1981, 1990, 1997) reconnaissent l'égalité des Québécois dans leur diversité culturelle et leur proposent un « contrat moral » de solidarité et de participation active à la société, fondée sur la base d'une langue commune à tous les Québécois et comme élément constitutif de la « nation » (Duval & Plourde, 2000). Or, selon ces mêmes auteurs, la « reconquête » linguistique de Montréal n'est pas terminée. Par le jeu conjugué pour l'immigration et la dénatalité, Montréal assiste à une diminution du poids de ses effectifs francophones. De plus, l'intégration mondiale des marchés et la pénétration massive des nouvelles technologies de l'information et de la communication mettent sur les entreprises et sur les milieux de travail une pression en faveur de l'anglais (Duval & Plourde, 2000). Malgré la diminution de son importance démographique, la minorité anglophone constitue encore un pôle d'attraction pour les immigrants. Cela s'explique par le fait que l'anglais est la langue « de la mobilité » en Amérique du Nord, en plus d'être la principale langue de communication de la société mondialisée, en particulier dans la nouvelle économie (Pujolar, 2007). Par ailleurs, dans leur étude « L'intégration linguistique des immigrants au Québec » sur l'intégration des immigrants à la majorité francophone, Pagé et Lamarre (2010) constatent que l'intégration linguistique des immigrants à la société québécoise se fait dans un contexte où plusieurs conditions empêchent une action convergente vers une intégration qui se ferait seulement en français (Pagé & Lamarre, 2010).

## **Montréal : diversité complexe et pratiques multilingues**

La thèse selon laquelle le français serait devenu la langue commune au Québec s'appuie sur une conception particulière de la nation québécoise, désormais considérée comme une nation civique dans les milieux politiques intellectuels québécois. Gérard Bouchard parle plus explicitement d'une francophonie québécoise et propose de définir la nation québécoise en privilégiant le critère de la langue commune (Bouchard, 1995). En effet, après la Révolution tranquille, un mouvement a émergé parmi les nationalistes francophones pour convaincre les allophones de se joindre à la majorité démographique québécoise. Des données extraites du recensement canadien de 2001 montrent que les effets des lois linguistiques québécoises commencent à se faire sentir de plus en plus à Montréal et que, dans un contexte, la connaissance

du français a progressé au sein des communautés immigrantes récemment arrivées (Anctil, 2007).

Or, l'immigration transforme de façon très importante la réalité sociale du Québec en raison du nombre élevé d'immigrants accueillis chaque année. Le Canada se classe par ailleurs parmi les premiers pays d'accueil du monde (il a admis autour de 250 000 immigrants par an au cours des dernières années) et le Québec est deuxième parmi les provinces canadiennes en matière de nombre d'immigrants qu'il accueille. D'après les données fournies par le recensement de 2016 de Statistique Canada, il est arrivé au Québec, entre 2011 et 2016, 179 270 immigrants ; 1 472 060 Montréalais utilisent le français comme langue première, 2 231 540 Montréalais utilisent le français et l'anglais, 63 480 Montréalais ont une langue première n'étant ni le français, ni l'anglais. Statistique Canada constate par ailleurs le recul du français à Montréal tant comme langue maternelle que comme langue d'usage, ce qui est moins remarquable ailleurs au Québec (Canada, 2016). Pagé et Lamarre (2010) évoquent la complexité de la dynamique linguistique de l'espace public montréalais :

« Despite the demographic weight of the Francophone population, Montreal in the 1960s was described as "well on its way to becoming a multicultural English-speaking city", revealing to what degree English was dominant in the city. This description no longer holds today, thanks to a rapid transformation of the language dynamics in Montreal since Quebec's Quiet Revolution » (Lamarre, 2002, p. 1).

Dans cette optique, une hausse du bilinguisme et une relative stabilité des langues patrimoniales non officielles semblent augurer un nouvel équilibre linguistique dans la ville (Anctil, 2007). Cette hausse ne connaît pas d'égal sur le plan historique et situe Montréal dans une classe à part à l'échelle internationale. Plusieurs grandes métropoles peuvent en effet revendiquer le titre de la capitale mondiale de la polyglossie parce que leurs rues et leurs places publiques sont parcourues par des citoyens venus de toutes les régions de la planète (Cantle, 2012):

« Migrant communities are also increasingly diverse and this inevitably leads to much greater diversity within nation states, particularly in the Western economies, which are often the target countries for migration. The extent of population movement is such that all western economies are now characterised by 'super' or 'hyper' diversity, with cities like London, Stockholm, Toronto, New York and Amsterdam with over 300 language groups » (Cantle, 2012, p. 5).



Bien que les langues soient des véhicules importants de communication sur la sphère internationale (Anctil, 2007), Montréal se distingue des villes importantes par le fait qu'une forte majorité d'habitants possèdent deux langues officielles, le français et l'anglais, et d'autres langues. Pour ainsi dire, le français et les autres langues sont importants pour comprendre la dynamique de l'intégration sociale et linguistique des migrants à Montréal.

## **Problématique, questionnement et objectifs de recherche**

Durant ces dernières décennies, le caractère francophone du Québec a été revendiqué, démontré, défendu et promulgué par diverses lois. Son unilinguisme officiel, son pouvoir décisionnaire quant aux choix de ses immigrants et à la mise en place des programmes qui favorisent leur intégration en fait une province à part dans la francophonie canadienne. Le Québec est aussi reconnu à l'échelle de la francophonie mondiale. Par ailleurs, le français est un aspect central de la définition du bien commun québécois, ce qui en résulte l'élaboration d'un ensemble de politiques publiques ayant été mises en place pour assurer la francisation des immigrants (Calinon, 2015). Plus spécifiquement, la francisation apparaît comme une politique de la langue, mais aussi comme « un des axes majeurs de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration adopté en 1990 par l'Assemblée nationale » (Taché, 2009). L'adulte migrant qui désire apprendre le français à temps plein peut faire appel à un établissement scolaire (par exemple, la Commission scolaire de Montréal) ou à un organisme non gouvernemental, souvent communautaire, qui offre aussi des ateliers de formation en langue française. Depuis la fermeture des Centres d'orientation et de formation pour les immigrants (COFI), le Ministère Immigration, Diversité et Inclusion (MIDI) a déplacé les services de la formation en francisation vers les institutions d'enseignement publiques, établies et reconnues qui sont des partenaires officiels au programme ministériel (Taché, 2009). Au Québec, la francisation est ainsi considérée comme une application des politiques de la langue, donc une priorité en matière d'immigration et d'intégration de la pluralité ethnoculturelle (Taché, 2009). Les objectifs suivants définissent les programmes de francisation :

1. Permettre aux nouveaux Québécois de vivre, de travailler et de trouver leur place dans un Québec où le français est la langue de communication publique « privilégiée et à privilégier » selon les politiques provinciales.
2. Assurer la cohésion sociale grâce à la langue commune : le français.
3. Favoriser la réussite de l'intégration des migrants au Québec.
4. Renforcer le maintien d'une cohésion sociale dans un Québec culturellement varié et fort d'un nombre important d'immigrants.

(Calinon, 2015)

À cet égard, la francisation des immigrants au Québec est un enjeu de taille dans la lutte pour la reconnaissance de la légitimité « du français comme symbole commun d'appartenance à la société québécoise ». La francisation peut donc être perçue comme étant une mesure politique protectionniste de la langue française et comme un moyen favorisant l'intégration sociale (Calinon, 2015; Taché, 2009).

Or, à Montréal, la notion d'« allophone » semble s'être déplacée d'une vision dyadique linguistique « francophone-anglophone » vers une vision triadique « francophone-anglophone-allophone » (Lamarre, 2002). Par ailleurs, Calinon (2015) indique que les mesures d'intégration linguistique du français ont redessiné le visage de la « francophonie » québécoise, devenue très largement composite. La définition identitaire ethnicisée de « francophone » semble s'être élargie en ce sens où les nouveaux francophones de Montréal ont une pratique régulière du français, associée ou non à d'autres langues. Cela est perceptible dans les données du recensement de Statistiques Canada (2011) qui indiquent une augmentation et une nouvelle reconnaissance des pratiques bilingues (Calinon, 2015). Les enquêtes de terrain de Calinon (2009) montrent que les individus qui ont été francisés et qui utilisent le français dans leurs interactions quotidiennes ne se reconnaissent pas forcément comme francophones ou comme francophones légitimes. Dans ce mémoire, nous les désignerons par le terme « nouveaux francophones ».

Cette problématique a guidé le questionnement de notre recherche. Nous nous demandons si la définition identitaire ethnicisée de « francophone » peut s'ouvrir aux nouveaux francophones qui commencent à pratiquer le français en l'associant à d'autres langues. En suivant la logique que les ressources linguistiques sont multiples et mobiles selon l'espace et la temporalité, nous nous demandons donc si leurs pratiques linguistiques sont complexes quand il y a plusieurs langues (le français nouvellement acquis et d'autres langues) dans le répertoire linguistique. Les lieux, à l'extérieur des établissements d'enseignement, semblent en effet permettre la socialisation langagière avec les membres de différents réseaux (amis, membres de la famille d'origine, Québécois natifs, etc.). Il peut y avoir une distance sociale entre un nouveau locuteur et, par exemple, la communauté de la langue cible dans certains endroits alors que dans d'autres cette distance sociale semble être minimale. La manière dont le nouveau locuteur se comporte et se définit semble donc dépendre du lieu où il se trouve, voire même d'une situation sociale spécifique.

Les objectifs de notre recherche sont, pour ainsi dire, multiples. Nous ciblerons la manière dont les nouveaux francophones se projettent et envisagent leurs trajectoires de vie possibles entre le moment où ils sont arrivés à Montréal et leur formation linguistique en francisation. Il semblerait que les représentations tenues au sujet de l'apprentissage du français aient des incidences sur la place qu'ils s'imaginent pouvoir tenir au sein de la société québécoise parce qu'ils ont, par exemple, un accent ou qu'ils connaissent déjà d'autres langues. Nous rendrons donc compte des enjeux d'inclusion ou d'exclusion que les nouveaux francophones de Montréal vivent pendant leur processus de francisation. Nous comprendrons donc comment ils se situent dans des contextes sociaux, historiques et culturels spécifiques lorsque certains acceptent tandis que d'autres résistent à la position que ces contextes offrent (Norton & Toohey, 2011). Plutôt que de voir l'apprentissage comme un processus par lequel l'individu intègre une connaissance cérébrale, nous verrons que les acquisitions linguistiques (en français et dans d'autres langues) font partie d'un contexte social plus large. L'apprenant est en effet actif et engagé dans son milieu quand il apprend une nouvelle langue en même temps que de devenir membre d'une communauté de pratique socioculturelle (Tett, Hamilton, & Hillier, 2006; Wenger, 1998). Nous chercherons à prendre en compte l'expérience sociale de nos interlocuteurs à partir de l'idée

d'un « continuum non linéaire » entre le sens commun et l'interprétation scientifique. Nous reconnaissons chez les individus leurs capacités interprétatives du monde social comme univers de significations (Roulleau-Berger, 2004). Le processus complexe d'acquisition langagière sera ainsi appréhendé en lien avec l'expérience et des pratiques linguistiques quotidiennes des nouveaux francophones de Montréal.

## **Méthodologie**

Dans cette section, nous exposerons la démarche méthodologique de notre recherche ainsi que nos choix méthodologiques. Les démarches ayant mené au terrain seront d'abord avancées pour passer ensuite au cadre ethnographique : observation participante, entretiens dirigés et semi-dirigés.

## **Cadre ethnographique**

### **Avant le terrain : une première étude**

Le terrain n'est pas nouveau pour nous. Depuis plusieurs années, nous enseignons le français langue seconde à des élèves en classe d'accueil, au préscolaire et au primaire, et à des adultes en francisation à Montréal. Ces clientèles s'apparentent en ce sens où elles comprennent des migrants (réfugiés, réunification familiale, travailleurs, étudiants universitaires, etc.) qui ont un premier contact avec la société québécoise et, souvent, avec l'Occident. Au fil des années, nous avons réalisé de multiples activités pédagogiques pour que la clientèle apprenne le français et puisse communiquer pour s'intégrer à la population québécoise. Bien que la majorité des activités réalisées dans ces classes doivent être en français, nous avons commencé à créer quelques activités<sup>2</sup> intégrant le français et les langues premières des migrants en contexte scolaire. Il s'est avéré que les perceptions des nouveaux locuteurs (enfants et adultes) sur ces

---

<sup>2</sup> Voir annexe 1 pour un exemple d'activité éducative sur les langues d'origine.

activités étaient favorables en ce sens où ces derniers les appréciaient en raison des liens qu'ils faisaient avec leur répertoire linguistique (langues déjà connues et langue apprise, ici, le français). Ce type d'activité permettait d'autant plus aux élèves de discuter quant à leur parcours migratoire (imaginaire, souvenir, mémoire). Nous avons donc commencé à réfléchir à la manière dont les nouveaux apprenants se situent par rapport à l'apprentissage du français et, aussi, aux autres langues connues lorsqu'ils sont à l'extérieur de leurs classes à Montréal. Le processus d'apprentissage d'une langue seconde nous semblait beaucoup plus complexe que ce qui était vécu dans la classe. Il semblait en effet se vivre au-delà des institutions éducatives, le tout, en collaboration avec les langues déjà connues et maîtrisées depuis le pays d'accueil. Armand (2012) indique que les enseignants doivent encourager les transferts linguistiques pour créer un climat favorable à « décrire » le français comme langue de scolarisation. Notons que, dans quelques écoles de Montréal, les migrants n'ont pas le droit d'utiliser leur langue première dans la classe ni à l'extérieur de la classe en contexte éducatif (Gervais, 2012).

### **Préterrain : le réseau**

Nous avons sélectionné des participants adultes dans trois écoles de francisation situées dans trois quartiers différents de Montréal : Parc-Extension, le Plateau Mont-Royal et Saint-Michel. Utiliser notre réseau a fait en sorte que nous avons pu rapidement trouver des participants dans les trois écoles de francisation. À la première école, nous avons pris contact avec le responsable communautaire qui nous a été recommandé par une femme avec qui nous avons l'habitude de travailler dans une école à Parc-Extension. Ce dernier nous a demandé de nous présenter dans quelques classes afin de voir s'il y avait des volontaires. Au deuxième lieu éducatif, un ami qui suivait des cours de francisation nous a référé à ses amis qui sont aussi étudiants en francisation. À la dernière institution éducative, notre ancien maître de stage en enseignement nous a présentée à des enseignants de son école qui, à leur tour, nous ont aussi demandé de nous rendre dans leurs classes respectives pour trouver des volontaires. Dans toutes les situations où nous devions nous présenter, nous avons mentionné déjà connaître le milieu de la francisation puisque nous y avons déjà enseigné. Cela a mis en confiance certains participants qui se sont rapidement proposés pour participer à l'étude.

## **Outils méthodologiques : observation participante, entretiens dirigés et semi-dirigés**

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche qualitative, des données empiriques ont été recueillies lors d'une collecte de données réalisée par observation participante, entretiens dirigés et semi-dirigés. Nous considérons que l'expérience ethnographique est fondée sur le travail de terrain qui permet au chercheur d'étudier les activités des personnes dans leur environnement quotidien. Comprendre le monde du point de vue des candidats que nous observons nécessite une position critique du comportement et des activités réalisées et, aussi, une position qui démontre une ouverture aux éléments qui ne peuvent pas être codifiés au moment de l'étude (Palmer, 2001).

### **Observation participante**

Bien qu'il aurait été intéressant de faire un terrain dans les classes de francisation des participants, il est à noter que, dans le cadre de cette étude, nous nous sommes limités à des périodes d'observations participantes en contexte hors classe, c'est-à-dire dans les corridors, à la bibliothèque ou à la cafétéria des écoles. Nous avons par ailleurs eu l'occasion d'assister à quelques activités scolaires telles que le spectacle de la St-Valentin, les pauses ou le dîner. L'observation « in situ », née de l'École de Chicago (1979), situe les phénomènes sociaux dans leur cadre naturel tout en se centrant sur des actions collectives et des processus sociaux :

« Il s'agit de rencontrer les gens là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permet d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description utile aux sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe, écrivait Hughes (1996) » (Rouleau-Berger, 2004, p. 265).

### **Entretiens**

Pour approfondir les questions liées à l'objet de notre étude, nous avons effectué des entretiens individuels dirigés et semi-dirigés auprès de douze étudiants adultes qui suivaient des cours de francisation lorsque les entretiens ont eu lieu entre janvier et avril 2016. Les entretiens individuels dirigés ont été effectués avant les entretiens semi-dirigés parce que nous souhaitions avoir des données précises avant de faire les entretiens semi-dirigés. En général, les entretiens ont permis de cibler les perceptions que les étudiants adultes ont de l'apprentissage du français langue seconde et du plurilinguisme à Montréal, lorsqu'ils sont à l'extérieur des cours de francisation. Les langues s'apprennent souvent en dehors des institutions éducatives et cela peut s'étendre sur de larges périodes de temps, selon divers itinéraires imprévus. L'apprentissage nouveau, poursuivi ou repris d'une langue quelconque à l'âge adulte, échappe partiellement ou totalement au cadre disciplinaire et programmatique des institutions éducatives ; maintes trajectoires individuelles passent par l'expérience d'apprentissage diversifié d'une, de deux ou de plusieurs langues dans des contextes bilingues ou plurilingues (Porquier, 1995).

Nous avons réalisé les entretiens dirigés et semi-dirigés dans des lieux à la discrétion des étudiants adultes à l'hiver 2016. L'entretien (Nossik, 2011) se veut comme étant :

« [...] une forme d'interaction proche de la conversation, grâce à l'adaptation continue des interrogations et interventions du chercheur à l'échange en cours. Il permet également à l'enquêteur de délimiter préalablement à la rencontre les thèmes à faire émerger durant l'entretien pour adapter la forme et l'ordre des questions aux réactions de l'enquêté au fil de l'interaction » (Nossik, 2011, p. 121).

En moyenne, les entretiens dirigés étaient d'une durée de plus ou moins dix minutes. Nous avons d'abord demandé aux participants de remplir une fiche signalétique<sup>3</sup> pour avoir un portrait global de leurs pratiques linguistiques à Montréal. Nous leur avons ensuite demandé de nous informer au sujet de leurs représentations de l'apprentissage du français langue seconde et aussi, au sujet de leurs représentations du plurilinguisme, c'est-à-dire aux langues déjà connues (ou qu'ils souhaitent connaître) de leur répertoire linguistique. Les entretiens semi-dirigés étaient d'une durée de vingt à trente minutes. À l'aide de promenades et de discussions informelles,

---

<sup>3</sup> Voir annexe 2 pour un exemple de fiche signalétique.

nous avons poursuivi nos discussions au sujet de la place des langues dans le quotidien de francisation hors classe des participants. Les entrevues informelles ont aussi permis aux participants de s'exprimer sur d'autres sujets. Par exemple, ils ont parlé des difficultés liées à l'accès à l'emploi depuis l'arrivée au Québec, du parcours migratoire avant l'arrivée à Montréal, de la nostalgie familiale, de la volonté de participer et d'appartenir à la société québécoise, etc. Certains participants préféraient réaliser les entrevues à l'école (par exemple, à la bibliothèque ou à la cafétéria) alors que d'autres préféraient choisir un lieu qu'ils fréquentent quotidiennement. Parmi ceux-ci, nous avons visité le Tim Horton's, la place Versailles, les rues de Parc-Extension, les rues du Plateau Mont-Royal, les cafés locaux (Plateau Mont-Royal ou Villieray), et même un bar local dans la Petite Italie. À maintes occasions, les participants ont offert un café ou un repas en mentionnant que cela leur faisait plaisir puisqu'ils aimaient l'idée de s'exprimer par rapport à leur expérience linguistique (parfois positive, parfois négative) à Montréal. Pour eux, c'était aussi une occasion de pratiquer le français d'une façon informelle. Nous avons rapidement remarqué que plusieurs n'avaient aucunement la chance de pratiquer la langue française à l'extérieur des classes de francisation pour diverses raisons : beaucoup d'heures de travail, familles unilingues dans la langue première, manque de motivation, insécurité linguistique, etc. Cela étant dit, il a été nécessaire de considérer le français langue seconde, mais aussi les autres langues que les migrants utilisent quotidiennement dans l'élaboration du guide d'entretien. À ce sujet, nous indiquons que quelques entretiens ont été faits en anglais, langue qui est mieux maîtrisée par plusieurs participants lors des cours de francisation. Cela s'explique par le fait que plusieurs apprenants sont en train d'apprendre le français pendant l'étude. Pour eux, le choix d'utiliser l'anglais n'est pas politique, mais plutôt communicationnel. Nous avons aussi pris des notes lors des périodes d'observation participantes. Par exemple, le lundi 15 février 2016, dans une des écoles de francisation, juste après une rencontre avec Liane qui est d'origine algérienne, nous notons ceci :

« Au début, nous sommes dans le corridor et, ensuite, nous allons dans le café étudiant. Liane n'a pas l'habitude d'y aller parce que d'habitude elle parle arabe avec sa mère au téléphone dans le corridor. Je mange mon dîner et lui pose des questions sur la religion dès qu'elle me parle du Coran. Ensuite, nous parlons des fêtes du Québec et des fêtes d'Algérie, puis de sa difficulté à trouver un emploi. Plus tard, une amie de Chine se joint à elle. Les trois, nous discutons, en français, des cours de français. L'étudiante de Chine pense que je suis une étudiante aussi ».



Plus tard, cette même journée, nous rencontrons Safio qui est d'origine pakistanaise. Après la rencontre, nous avons pris les notes suivantes :

« Il me rejoint après ses cours et nous marchons vers l'extérieur du centre de francisation. Je propose d'aller marcher dans le quartier, mais Safio suggère d'aller dans un café, car il fait froid. Là, il discute avec le caissier en arabe et nous prenons place. Nous discutons pendant très longtemps et c'est souvent lui qui prend les devants dans les conversations. Il a beaucoup à dire au sujet du français et des autres langues (ici et au Pakistan). Il me paye le thé ».

Les entretiens dirigés ont été conduits à partir d'une liste de questions sur des thèmes préalablement définis. Pour chaque participant, nous avons divisé l'entretien dirigé en deux parties : la première, sur les perceptions de l'apprentissage du français langue seconde en contexte hors classe, et, la deuxième, sur les perceptions du plurilinguisme à Montréal. Nous avons dressé un guide de base d'entretien<sup>4</sup>. Nous nous sommes d'abord intéressés à savoir si l'apprentissage du français amenait un changement dans le quotidien, si l'apprentissage du français était possible à l'extérieur de la classe, si les médias influençaient l'apprentissage du français et comment le migrant vivait son expérience selon les langues connues avant d'apprendre le français. Nous nous sommes ensuite intéressés aux langues connues avant d'apprendre le français, au désir de transmission de ces langues et au désir d'apprendre une autre langue que le français. Le guide de base d'entretien a été élaboré pour mettre en évidence le fait que l'acquisition du français se fait par des individus qui ont déjà plusieurs langues dans leur répertoire linguistique et qu'ils socialisent avec les membres de plusieurs réseaux où ils ont l'occasion de se servir de plusieurs langues.

### **Critères de sélection des participants**

Les douze participants ont été sélectionnés selon leur niveau de français (intermédiaire ou avancé) afin de faciliter la communication lors des entretiens dirigés et semi-dirigés. Nous avons choisi des participants masculins (5) et féminins (7) qui sont originaires pays suivants : Grèce,

---

<sup>4</sup> Voir annexe 3 pour une version complète du guide de base d'entretien.

Pakistan, Algérie, Kirghizstan, Palestine, États-Unis, Ukraine, Turquie, Venezuela, Pérou, Colombie et Chine. Avant la collecte de données, nous souhaitions avoir un échantillon de 10 participants. Or, comme nous avons choisi trois écoles de francisation, nous avons fait la répartition des participants selon ces lieux ; quatre participants ont donc été choisis par école pour un total de 12 participants. Le tableau suivant démontre le profil des nouveaux francophones de notre étude :

<b>Tableau 1 - Profil des nouveaux francophones de l'étude</b>						
<i>École</i>	<i>Pseudo</i>	<i>Sexe</i>	<i>Âge</i>	<i>Pays d'origine</i>	<i>Répertoire linguistique</i>	<i>Niveau de français</i>
A	Mani	M	26	Grèce	Grec Anglais	Avancé
A	Safio	M	30	Pakistan	Urdu Pashto Anglais Punjabi	Avancé
A	Liane	F	30	Algérie	Arabe	Avancé
A	Karima	F	43	Kirghizstan	Russe Arabe Anglais	Avancé
B	Ahmed	M	34	Palestine	Arabe Hébreu Anglais	Intermédiaire
B	Vlada	F	26	Etats-Unis	Anglais	Intermédiaire
B	Mayya	F	33	Ukraine	Russe Ukrainien Anglais	Avancé
B	Adem	M	31	Turquie	Turc Kurde Anglais	Intermédiaire

<b>C</b>	<b>Azan</b>	<b>M</b>	<b>27</b>	<b>Pérou</b>	<b>Espagnol</b> <b>Anglais</b>	<b>Avancé</b>
<b>C</b>	<b>Floria</b>	<b>F</b>	<b>34</b>	<b>Venezuela</b>	<b>Espagnol</b>	<b>Avancé</b>
<b>C</b>	<b>Jeannine</b>	<b>F</b>	<b>35</b>	<b>Colombie</b>	<b>Espagnol</b> <b>Anglais</b>	<b>Avancé</b>
<b>C</b>	<b>Zhen</b>	<b>F</b>	<b>36</b>	<b>Chine</b>	<b>Mandarin</b> <b>Allemand</b> <b>Anglais</b>	<b>Avancé</b>

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons proposé l’historique des politiques linguistiques au Québec depuis 1960 pour ensuite situer la problématique ainsi que le questionnement, les objectifs et la méthodologie qui étaient rattachés à notre recherche. Dans le chapitre suivant, nous proposerons des approches conceptuelles sur la mobilité linguistique en contexte de globalisation. Comme les transformations mondiales agissent sur les contextes locaux dans la redéfinition des enjeux linguistiques, l’utilisation des langues des nouveaux francophones de Montréal ainsi que la diversité et la complexité de leurs répertoires seront donc comprises à la lumière des processus de globalisation.

## **Chapitre 2 : Approches conceptuelles sur la mobilité linguistique**

Ce cadre théorique vise à prendre en compte la complexité des pratiques linguistiques des nouveaux francophones à Montréal. Les lieux de socialisation langagière des nouveaux francophones sont par ailleurs multiples quand ils acquièrent une seconde langue à l'extérieur des cadres d'établissements d'enseignement. À cet égard, Norton (1995), avec la notion d'investissement, indique qu'il y a une proximité ou une distance sociale entre les nouveaux locuteurs d'une langue et la communauté cible dans différents lieux de socialisation. Son concept de l'investissement (Peirce, 1995) s'appuie sur les travaux de Monica Heller. Heller, pour sa part, s'appuie sur les travaux de Pierre Bourdieu. En suivant la logique selon laquelle la socialisation langagière est un processus qui dure toute la vie (Schieffelin & Ochs, 1986) et que la langue est régie par des normes sociales plus larges (Peirce, 1995), notre cadre théorique inscrira la langue en contexte de mobilité.

Les théories socioculturelles ciblent l'individu et l'agentivité sans mettre en évidence les contraintes sociales de même que les inégalités dans les dynamiques d'inclusion et d'exclusion et les relations de pouvoir. Par contre, la sociolinguistique critique tend à oublier l'expérience vécue tout en ciblant les inégalités sociales<sup>5</sup>. Nous unissons donc ces deux domaines de recherche dans notre cadre théorique qui s'inspire de travaux et de chercheurs appartenant à plusieurs disciplines. En particulier, l'anthropologie linguistique et la sociolinguistique critique et ethnographique, toutes deux influencées par la sociologie de Pierre Bourdieu, et la théorisation plutôt socioculturelle et psychologique sur les communautés de pratique et la socialisation langagière. Ainsi, nous espérons éclairer les enjeux sous-jacents à l'apprentissage des langues et à l'intégration sociale des immigrants. En effet, l'approche multidisciplinaire permet d'interroger la pluridimensionnalité des situations plurilingues et pluriculturelles pour recontextualiser l'acte d'apprentissage et de communication (Gohard-Radenkovic, 2004). Prenant la langue comme une modalité d'être dans le monde, nous nous intéresserons à la langue

---

<sup>5</sup> Ces deux domaines de recherche sont rarement jumelés, particulièrement dans le domaine de l'éducation.

en mouvement, un processus par lequel les ressources linguistiques sont dans un état de translocalité, ce qui signifie qu'elles sont en déplacement à travers différentes trajectoires d'espace et de temps (Low, 2003; Moriarty, 2014).

La langue est ainsi appréhendée en lien avec le processus d'intégration en contexte de mondialisation. La culture, dans l'apprentissage des langues, est généralement définie de manière pragmatique en tant que culture associée à une langue apprise. Cependant, la notion selon laquelle la culture est répartie de façon homogène au sein des collectivités devient problématique quand on voit comment les expériences et les biographies des membres diffèrent (Hannerz, 1996). Le plurilinguisme et les changements sociaux qui se produisent actuellement dans le monde, comme l'accélération et la compression du temps et de l'espace (Harvey, 1999), ainsi que la mobilité mondiale, ont abouti à une diversité et à une hétérogénéité sociale sans précédent (Aronin & Singleton, 2008). Plus spécifiquement, et en lien avec le sujet de cette recherche, la nature et la diversité des trajectoires des nouveaux francophones représentent des itinéraires composites et complexes impliquant des expériences d'apprentissage linguistique diversifiées dans des contextes diversifiés.

## **Mondialisation et complexité linguistique**

Nous comprenons la mondialisation comme étant une phase de décentralisation et d'accumulation accompagnée de dislocations et de mouvements migratoires, par la polarisation, la fragmentation culturelle et l'émergence de puissances mondiales (Friedman, 2003). Les résultats ont eu pour effet d'augmenter les contacts et les conflits culturels, la diversité et les tensions linguistiques entraînant des défis quotidiens sur l'uniformité linguistique, l'homogénéité culturelle et l'appartenance nationale (Blommaert, Collins, & Slembrouck, 2005), du moins comment cette uniformité/homogénéité est imaginée. C'est dans ce contexte que les inégalités sociales et économiques augmentent, dans le sens que le statut de minorité, l'identité diasporique et les conditions des classes sociales interagissent pour former la

dynamique « du problème immigrant » rencontrée dans la plupart des pays en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord (Appadurai, 1990; Bauman, 1998; M. Heller & Martin-Jones, 2001).

Selon cette logique, les membres des réseaux globaux développent des compétences dans une ou plusieurs langues et maîtrisent de nouvelles façons d'utiliser les langues déjà connues (Block & Cameron, 2002). L'apprentissage langagier réparti socialement les ressources plurilingues et mène à la compréhension des paysages linguistiques (Moriarty, 2014) des nouveaux francophones, ce qui a des conséquences pour les idéologies linguistiques, le discours et les pratiques de ces locuteurs.

### **Super-diversité et diversité complexe**

Selon Vertovec (2007), la mondialisation a altéré le visage social, culturel et linguistique de la diversité dans les sociétés (Blommaert & Rampton, 2011). Les nouvelles approches démographiques à la migration et à la post-migration qui en résultent se caractériseraient par des variables parmi un nombre de migrants économiquement différenciés et légalement stratifiés aux origines nouvelles, dispersées, multiples et connectées dans une perspective transnationale (Vertovec & Wessendorf, 2006). Des chercheurs européens constatent une augmentation considérable de catégories de migrants, non seulement en matière de nationalité, d'origine ethnique, de langue ou de religion, mais aussi en matière de motifs, d'itinéraires de migration, de processus d'insertion dans le marché du travail et dans les sociétés d'accueil (Blommaert & Rampton, 2011). Or, selon Crul (2015), en contexte nord-américain, le cadre d'assimilation reste à sa position dominante chez les migrants et leurs enfants depuis bien plus longtemps qu'en Europe. Le Québec s'est en effet diversifié depuis un certain temps, remontant aux politiques initiées dans les années d'après-guerre (Meintel, 2016), et même avant avec l'arrivée des royalistes pour faire suite à la guerre révolutionnaire du 18<sup>e</sup> siècle et aux Irlandais qui sont arrivés au 19<sup>e</sup> siècle. Dans ce contexte, la diversité complexe serait un site de négociation de ressources linguistiques.

## **Compétence et répertoire plurilingue et pluriculturel**

Selon Beacco (2005), linguiste de l'Université de Sorbonne, le plurilinguisme<sup>6</sup> est la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise, à des degrés et fins divers. La compétence plurilingue est la concrétisation de la capacité de la langue par l'individu qui s'investit successivement dans plusieurs langues en fonction de son environnement linguistique et de sa trajectoire personnelle et sociale (Beacco, 2005). Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes ayant été appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès l'enfance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome) et pour lesquelles il y a une acquisition de compétences différentes (conversation, lecture, écoute, etc.) (Beacco, 2005) et partielles (Coste et al., 1997). Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes comme, par exemple, communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre et exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît par des traits culturels partagés (Beacco, 2005).

## **Espace et (dé)territorialisation linguistique**

L'espace est vu dans la restructuration des arrangements sociolinguistiques du multilinguisme urbain associé à des sociétés multilingues et multiculturelles émergentes résultant des processus de migration et de minorisation (Aronin & Singleton, 2008). Jacquemet (2005) met de l'avant les notions de déterritorialisation, reterritorialisation et transidiomaticité des pratiques linguistiques pour comprendre les déconnexions spatiales entre les ressources et les pratiques linguistiques. Étant donné les « borderlands », les groupes diasporiques et les environnements culturellement mixtes, les gens habitent des milieux qui sont relationnels, contextuels (Appadurai, 1995) et transformés radicalement par des phénomènes globaux culturels :

« When the rapid, mass-mediated flow of images, scenarios, and emotions merges with the flow

---

<sup>6</sup> Tandis que le multilinguisme est associé aux institutions ou aux états avec une politique linguistique, le plurilinguisme réfère aux individus (Coste, Moore, & Zarate, 1997).

of deterritorialized audiences, the result is a recombination in the production of modern subjectivity » (Jacquemet, 2005, p. 262).

Jacquemet se réfère à l'interaction entre les processus mondiaux et locaux et la reconstitution des positions sociales locales au sein des flux culturels mondiaux. Les dynamiques de la déterritorialisation produisent des processus de reterritorialisation en ce sens où il y a un ancrage et une recontextualisation des processus culturels globaux dans le quotidien (Tomlinson, 1999). Par exemple, toute personne présente dans des environnements transnationaux dont la conversation est médiatisée par des technologies et qui interagit avec des personnes présentes et éloignées produira une pratique transidiomatique<sup>7</sup> (Jacquemet, 2005). La diversité linguistique, l'interaction et la hiérarchisation linguistique ont donc lieu à travers une multitude de situations transcendant les localités où des tensions entre la stabilité et la créativité, le système et le changement sont des aspects imprévisibles du progrès social (Blommaert et al., 2005).

## **Socialisation langagière**

L'acquisition langagière et la socialisation s'entremêlent entre l'individu et le social (Risager, 2006). Plus spécifiquement, le processus d'apprentissage linguistique fait partie intégrale de l'expérience de devenir un membre compétent de la société. Ce processus est réalisé dans une large mesure par l'acquisition de connaissances linguistiques, la distribution sociale et les interprétations dans des situations socialement définies, à savoir, par des échanges langagiers dans des situations sociales particulières (Ochs & Schieffelin, 2001; Schieffelin & Ochs, 1986). L'utilisation langagière et le social sont donc imbriqués quand la langue et les énoncés produits ne sont compréhensibles que dans un contexte situationnel (Hall, 2001). Ce qui parle n'est pas seulement l'énoncé ou la langue, mais toute la personne sociale (Bourdieu, 1977). L'évaluation

---

<sup>7</sup> Les pratiques transidiomatiques concernent les pratiques de communication de groupes transnationaux qui interagissent en utilisant différentes langues et codes de communication simultanément dans une gamme de canaux de communication, à la fois locaux et distants. Elles produisent habituellement des innovations linguistiques avec des emprunts de l'anglais, mais un certain nombre d'autres langues pourraient être impliqués dans ces recombinaisons communicatives en fonction des besoins de reterritorialisation des apprenants langagiers (Jacquemet, 2005).



de la langue est également l'évaluation de la personne qui parle cette langue (Klinkenberg, 2002).

## **Investissement**

La façon dont le pouvoir est distribué entre les sites formels et informels d'apprentissage des langues affecte les opportunités de négociation. Le concept d'investissement capture le rapport complexe entre les locuteurs de la langue cible et les apprenants d'une langue. Ceux-ci éprouvent un désir parfois ambivalent de vouloir parler ou apprendre une nouvelle langue. Compte tenu du fait que le nouveau locuteur ait une histoire sociale complexe et ait de multiples désirs, son identité se construit en référence aux structures sociales plus grandes qui sont reproduites dans l'interaction sociale vécue dans le quotidien (Norton & Toohey, 2011; Peirce, 1995; Weedon, 1997):

« Language is the place where actual and political forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed » (Weedon, 1997, p. 21).

## **Légitimité et authenticité**

L'authenticité et la légitimité sont problématiques quand la langue s'inscrit dans des environnements globaux multilingues puisque les limites entre le légitime et le non légitime sont imprévisibles. Un nouveau locuteur peut se percevoir comme authentique, mais pas tout à fait légitime. Inversement, un nouveau locuteur peut se percevoir comme légitime, mais ne pas se sentir authentique. Il ne se sent donc pas attaché à l'équation une langue correspond à un contexte (Kramsch, 2012). La légitimité affecte aussi la capacité d'accès au capital. Par exemple, les nouveaux locuteurs ne sont pas toujours reconnus en tant qu'intervenants légitimes parce qu'ils n'ont pas toujours accès au capital symbolique associé à certaines ressources linguistiques (Roussel, 2016). Cela peut occasionner des difficultés identitaires quand le nouveau locuteur peut se percevoir comme un imposteur dans une nouvelle langue.

Suivant cette logique, il nous semble que les nouveaux francophones, en contexte multilingue, utilisent leurs compétences linguistiques pour négocier de nouvelles positions. À cet égard, Heller (2010) plaide pour une approche du plurilinguisme qui s'éloigne de la notion de systèmes linguistiques coexistants pour tendre vers une approche plus critique des pratiques langagières qui se situe dans des contextes sociaux, approche privilégiant la langue comme pratique sociale, les intervenants comme acteurs sociaux et les limites qui « définissent » une langue comme produits de l'action sociale (Heller, 2010). Dans le cadre de notre étude, nous tenons donc compte de la façon dont les nouveaux francophones, n'étant plus territorialement définis, pensent à eux-mêmes et pour ainsi dire, communiquent, produisent et reproduisent les hiérarchies et les asymétries sociales. Ainsi, nous réfléchissons à ceux qui profitent et qui perdent dans la définition de la langue et aux locuteurs reconnus « comme légitimes » et, cela étant dit, à la manière dont la langue est un terrain de concurrence (Heller, 2010).

### **« New speakers » par opposition à « native speakers »**

En contexte sociétal hétérogène et multilingue, les idéologies linguistiques sont constamment construites et reconstruites dans les interactions discursives dans les domaines micros et macros (Blackedge, 2000). Lorsque le groupe dominant, majoritaire dans une nation, un État-nation, une société ou une communauté estime que le modèle idéal est monolingue, nous rencontrons des questions telles que « Qui est inclus ? » et « Qui est exclu ? » (Blackedge, 2000). À cet égard, l'idéologie dominante du monolinguisme, dans les sociétés multilingues, soulève des questions de justice sociale à savoir si telle idéologie exclut potentiellement ceux qui sont incapables ou peu disposés à adapter la norme monoglotte (Blackedge, 2000). Toujours dans le même courant théorique, nous trouvons plus récemment une tentative de repenser la définition d'apprenant (acteur/locuteur et *new speakers* (Liddicoat, 2014)) pour s'éloigner de la dichotomie *native speakers* par opposition à *non native speakers*. Fondé principalement sur les travaux de O'Rourke et Pujolar, nous ciblons donc les notions de *new speakers* et de *native speakers* en ce sens où l'accent sur la notion de *new speakers* est une façon de s'engager

explicitement dans un exercice de réflexivité (O'Rourke & Pujolar, 2015).

Les *new speakers* peuvent être des enfants ou des adultes ayant appris la langue cible formellement, en contexte scolaire, ou informellement, en la 'ramassant' (« picked it up ») sur la rue, sur internet ou dans le milieu de travail (Mitchell, Myles, & Marsden, 2013). Ils peuvent apprendre une langue localisée, ce qui les aidera à devenir membres d'une communauté ; ou une langue de communication plus large relativement à leur région, qui donne accès à la vie publique (Mitchell et al., 2013). La théorisation et la conceptualisation de la notion de *new speakers* a d'abord émergé de chercheurs travaillant sur les langues moins utilisées sur le continent européen telles que le catalan, le galicien et l'irlandais comme Joan Pujolar et Bernadette O'Rourke<sup>8</sup> (O'Rourke, Pujolar, & Ramallo, 2015; Pujolar, 2007). Ces langues qui ont été revitalisées avec une certaine réussite à la suite de politiques linguistiques ont été confrontées au problème de la différenciation sociale entre les locuteurs de langue première ou de langue seconde et aux tensions sur la propriété et les droits linguistiques légitimes (O'Rourke et al., 2015).

Le concept de *new speakers* décrit les membres de communautés ayant réappris ou ayant eu à apprendre une langue seconde au cours de leur vie. On réfère ici aux individus ayant eu peu d'expositions à une langue minoritaire, mais qui l'acquièrent à travers, par exemple, des programmes éducatifs d'immersion ou des projets de revitalisation linguistique (O'Rourke et al., 2015). La volonté d'échapper aux contraintes et fondements idéologiques du terme *native speakers* a mené à plusieurs propositions de nouveaux termes. Par exemple, « emergent bilinguals », « multilingual subjects », « metrolinguism », « translanguaging » et « translingual practice » sont d'autres termes utilisés dans la littérature pour référer à *new speakers* ou *new speakerness* (O'Rourke et al., 2015). Dans certains contextes langagiers minoritaires<sup>9</sup>, les *new*

---

<sup>8</sup> Joan Pujolar est un linguiste catalan tandis que Bernadette O'Rourke travaille sur les minorités linguistiques en Irlande et en Galice (O'Rourke, 2016; Pujolar, 2016).

<sup>9</sup> En contexte européen, différents termes sont utilisés pour référer aux *new speakers*. Par exemple, dans les pays basques, depuis 1980, le terme « euskaldunberri » a été largement utilisé pour faire référence à ceux qui apprennent le basque en contexte éducatif formel que ce soit à l'éducation des adultes ou dans les écoles d'immersion, nommées « ikastola », au primaire ou au secondaire (Urla, 1993). En Bretagne, le terme « néo-brétonnant » est utilisé pour décrire les apprenants de breton qui apprennent la langue à l'école ou dans l'entourage adulte (Hornsby, 2008).

*speakers* constituent un important groupe sociolinguistique ; dans certains cas même, ils remplacent les communautés de *native speakers* (O'Rourke et al., 2015). Or, la tendance a été d'essayer de construire des limites pour délimiter ceux qui devraient ou qui ne devraient pas être inclus dans une telle définition (O'Rourke et al., 2015). Les catégorisations incluent des notions comme : « semi-speaker », « terminal speaker », « rememberer », « neo-speaker », « last speaker », « L2 speaker », « narrow and broad speakers », « non-fluent », « semilinguals », « bilinguals », « imperfect speaker », « former speaker », « educated speakers » et « once speakers » (O'Rourke et al., 2015).

Dans le cadre de notre étude, nous préférons le concept de *new speakers* plutôt que ceux de « non-native speaker », « second-language », « L2 speaker » ou « learner » parce qu'il est investi de significations diverses selon la discipline, que ce soit l'anthropologie linguistique ou la sociolinguistique appliquée. Le concept propose un modèle linguistique alternatif<sup>10</sup> pour comprendre la complexité des profils des apprenants de langues secondes du 21<sup>e</sup> siècle. Comme leurs pratiques langagières sont affectées par la mondialisation, leurs profils sont compris à travers différents domaines multilingues comme ceux des minorités régionales, des groupes d'immigrations, des travailleurs transnationaux, des apprenants de langues ou des communautés transnationales. Comme le mentionne Hornsby (2008), les minorités linguistiques, en contexte de mondialisation, exploitent divers espaces pour l'auto définition et l'expression de soi (Hornsby, 2008).

### **« Native speakers » : définitions et territorialité**

Typiquement, le concept de *native speakers* réfère à l'utilisateur de la forme langagière la plus « pure » (O'Rourke, 2015). Il consiste en un modèle perçu comme « adéquat » d'utilisation langagière, par exemple, lorsque l'utilisateur emploie des phrases justes (O'Rourke et al., 2015).

---

Woolard utilise le terme « new catalans » pour référer aux apprenants du catalan qui adoptent des pratiques bilingues (Darnell & Woolard, 1990; Woolard, 2005).

<sup>10</sup> Les *new speakers* sont souvent multilingues et ils évoluent dans des sociétés de plus en plus diversifiées.

Il est nécessaire de préserver les *new speakers* en tant que représentants des derniers locuteurs dont les origines linguistiques sont attribuées à une communauté au discours homogène et délimité à un territoire particulier et à un passé historique (O'Rourke, 2015). Le terme *native speakers* est lié au concept de « nativeness » où une communauté particulière, dans un territoire propre, est associée à une histoire et à un passé authentique (O'Rourke & Pujolar, 2015). L'idée d'authenticité gagne donc sa force de l'essentialisme qui repose sur l'hypothèse qu'une personne soit considérée comme un « vrai » locuteur en vertu de la biologie ou de la culture. En ce sens, *native speakers* est lié aux concepts de « nation », « the people » ou « the language » étant mobilisés pour produire un imaginaire national au lieu de décrire des réalités sociales (O'Rourke et al., 2015). La territorialité est par ailleurs un moyen puissant sur lequel les idéologies linguistiques et les sentiments d'appartenance sont imbriqués (O'Rourke & Pujolar, 2015). Par exemple, Monica Heller mentionne que, au Québec, la maîtrise du français est devenue un critère d'embauche dans le domaine du marché du travail qui se fonde sur la légitimité de la nation, c'est-à-dire sur la construction d'une population culturellement et linguistiquement (sinon biologiquement) homogène enracinée depuis et pendant des siècles sur un territoire particulier et délimité. La proposition d'une communauté francophone fixe nécessite une réalisation grâce à l'élaboration d'un certain nombre d'établissements (écoles, médias, associations culturelles, etc.) dédiés à la construction de cette population (M. Heller & Bell, 2012).

### **Vers l'utilisation du concept « new speakers »**

O'Rourke mentionne que la notion de *native speakers* est idéalisée quand les utilisateurs langagiers se servent des formes les plus authentiques de la langue qui mènerait à une rhétorique préservationniste de la population locale bloquée dans le temps (Cameron, 2007; Pennycook, 2010). La territorialité en soi n'est pas suffisante, car il y a une forme de revendication historique sur le territoire faite par les *new speakers* (Wee, 2007). La mondialisation et la complexité linguistique vont à l'encontre d'un discours homogène parce que la compétence multilingue fait face aux réalités de la diversité, du contact et du mélange linguistiques (Canagarajah, 1999). Ces exemples démontrent que nous délaissions la langue comme un concept monolithique pour

essayer des conceptualisations plus sophistiquées. Nous adoptons donc l'idée centrale à l'ethnographie contemporaine que le comportement significatif est organisé indexicalement et que la langue est un objet idéologique, c'est-à-dire un objet investi par des intérêts sociaux et culturels (Blommaert et al., 2005).

Dans cette seconde partie du cadre théorique, il a été question de définir les concepts de *new speakers* et de *native speakers* pour mettre en lumière, à l'aide d'une perspective théorique plus large, le concept de *new speakers* afin de rendre compte des procédés de production et de reproduction de différences sociolinguistiques, les idéologies de légitimation et leurs implications pour les inégalités sociales (O'Rourke & Pujolar, 2015). Le profil des *new speakers* a reçu moins d'attention que celui des *native speakers* dans la plupart des recherches en sociolinguistique et en anthropologie linguistique (O'Rourke, 2015). Or, la formation du réseau européen COST<sup>11</sup> examine les occasions et défis des *new speakers* dans une Europe multilingue où l'espace a permis le développement de réseaux entre les langues régionales minoritaires et celle des *new speakers* en contexte migratoire (O'Rourke & Pujolar, 2015). À l'égard de l'élaboration des concepts, y a-t-il moyen, pour les nouveaux francophones, de reproduire les pratiques linguistiques des francophones majoritaires malgré l'utilisation d'autres langues ? Pour la société, est-il possible de façonner de nouvelles formes d'interactions, de participation et de vivre ensemble pour les nouveaux francophones ?

## **Nouveaux francophones et créativité linguistique**

Les compétences et capacités des utilisateurs plurilingues de la langue sont souvent fondées sur une vision de la langue qui ne peut pas échapper aux origines dans la compréhension des idéologies étatiques linguistiques (Otsuji & Pennycook, 2011). Or, les nouveaux francophones utilisent des façons créatives de traverser les frontières linguistiques et culturelles pour former

---

<sup>11</sup> « European Cooperation in Science and Technology » qui contribue à accroître la mobilité européenne des chercheurs et susciter l'excellence scientifique dans 9 domaines, dont ICSH : Individuals, Societies, Culture and Health.

de nouvelles possibilités. Les capacités bilingues et plurilingues sont donc liées aux pratiques linguistiques pour comprendre l'intégration (Otsuji & Pennycook, 2011).

## **Frontières linguistiques**

Jaffe (1993) mentionne que, comme les langues minoritaires ont émergé de la dominance d'un groupe linguistique plus fort économiquement et politiquement, des frontières sont créées entre la langue minoritaire et la langue majoritaire (O'Rourke, 2015). À cet égard, les conceptions divergentes entre l'authenticité ('being from somewhere') par opposition à l'anonymat ('being from nowhere'), peuvent représenter une source de tensions potentielles générant des frictions entre la standardisation et la variabilité linguistique « in the space between language-as-skill and language-as-identity » (Barth, 1998; Heller, 2010; Woolard, 2005). Bourdieu<sup>12</sup> indique que la relation de la production linguistique avec le pouvoir symbolique dépend du capital d'autorité respectif entre deux locuteurs : la langue n'est pas seulement un instrument de communication, voire de connaissances, c'est aussi un instrument de pouvoir (Bourdieu, 1977). Si l'on imagine que la relation entre les langues dominantes et minoritaires est fonction de l'équilibre complexe du pouvoir entre les différents acteurs sociaux, les migrants récents font partie intégrale (ou permanente) de la société d'installation<sup>13</sup> ou d'un « otherness » (linguistique) permanent (Friedman, 2003; Leung, Harris, & Rampton, 1997).

## **« Crossing » et « translanguaging »**

L'expérience d'acquisition linguistique des nouveaux francophones n'est pas nécessairement restreinte aux communautés dans lesquelles la langue se forme et où les frontières ont été

---

<sup>12</sup> Heller est Bourdieusienne de sorte que sa pensée tend à exclure d'autres dimensions du plurilinguisme (la dimension ludique, par exemple).

<sup>13</sup> Pour Schnapper, le terme « installation » paraît le plus neutre en ce sens où on a longtemps parlé de société d'« accueil » (sens positif), puis de résidence (sens plus restreint, implicitement plus négatif) (Schnapper, Costa-Lascoux, & Hily, 2001).

institutionnalisées. Elle est aussi vécue dans des contextes où les frontières linguistiques sont flexibles et fluides à l'extérieur et à l'intérieur de lieux géographiques précis (O'Rourke & Pujolar, 2015). Rampton (1995) démontre que, par le « crossing »<sup>14</sup>, les nouveaux francophones peuvent s'approprier, à leur manière, les voix des autres, et ce, au-delà des limites linguistiques, tout en possédant une connaissance limitée de la langue nouvellement acquise (Blommaert et al., 2005). Dans le même ordre d'idées, Garcia et Wei (2013) définissent la notion de « translanguaging » comme étant une approche de l'utilisation de la langue, du bilinguisme et de l'éducation des bilingues qui considère les pratiques non pas comme deux systèmes linguistiques autonomes, mais comme un répertoire linguistique avec des caractéristiques socialement construites qui appartiennent à différents groupes linguistiques (García & Wei, 2013). La déviation, la variation et la modification de la langue<sup>15</sup> qui sont associées aux systèmes symboliques et aux modalités communicatives, stimulent la variation de la langue et diminuent le purisme linguistique (Canagarajah, 1999; Chambers, 2002).

## Frontières symboliques et créativité

L'hétérogénéité des processus d'hybridation linguistiques traduisent les expériences des nouveaux francophones dans le sens que le corps est transformé d'objet en agent (Csordas, 1994; González, 2005). L'appropriation ou le rejet des pratiques culturelles impliquent les frontières symboliques comme étant centrales à la culture (González, 2005; Wetherell, Taylor, & Yates, 2001):

« Making 'difference' leads us, symbolically, to close ranks, shore up culture and to stigmatize and expel anything which is defined as impure, abnormal. However, paradoxically, it also makes difference powerful, strangely attractive precisely because it is forbidden taboo, threatening to cultural order. Thus, what is socially peripheral is often symbolically centered » (Wetherell,

---

<sup>14</sup> « 'Language Crossing' implique l'alternance codique par des personnes qui ne sont pas acceptées comme étant membres du groupe avec la 2<sup>e</sup> langue qu'ils utilisent (« code switching » dans des variétés qui ne sont généralement pas censés leur appartenir). Ce type de commutation implique un mouvement à travers les frontières sociales ou ethniques et elle soulève des questions de légitimité que les participants doivent négocier, d'une manière ou d'une autre, au cours de leur rencontre » (Rampton, 1995).

<sup>15</sup> La langue est variée et instable à travers les générations par les langues secondes, les différentes langues maternelles dans un même foyer, le « code-switching » et l'interlangue (Chambers, 2002).



Taylor & Yates, 2001, p. 330).

## **Habitus linguistique**

Pour leur statut, leurs attributs et leurs fonctions sociolinguistiques, les langues sont en concurrence dans les champs de la production sociale qui dispensent tant le capital symbolique, en matière de distinction et de reconnaissance, que le capital matériel, en matière de profits et de privilèges. Comme les langues n'ont ni la même valeur symbolique ni les mêmes usages sociaux, elles occupent des positions différentes dans l'habitus linguistique (Boukous, 2008). Bourdieu (1999) mentionne, par ailleurs, que les compétences de communication et les nouvelles formes d'alphabétisation demandées par les nouvelles technologies, de même que les compétences dans une ou plusieurs langues secondes représentent un capital linguistique valable (Heller, 2010). Les pratiques linguistiques sont une forme de capital symbolique qui est une partie constitutive de l'économie politique, convertible en capital économique et social (Gal, 1989).

## **Théories socioculturelles**

Wertsch (1985) utilise le terme « socioculturel » pour signaler que le fonctionnement mental humain résulte de la participation et de l'appropriation de formes de médiation culturelle intégrées dans les activités sociales (J. P. Lantolf & Beckett, 2009). Notre discussion sur l'apprentissage de la seconde langue comme lutte pour la participation et ses conséquences potentielles est éclairée par les théories constructives sociohistoriques et sociales. La théorisation socioculturelle aborde donc l'apprentissage des langues autour du travail individuel sur le soi.

## **Langue et (re)construction de soi en interaction avec l'Autre**

Les récits des nouveaux francophones décrivent les expériences de migrants qui traversent, à la fois physiquement et symboliquement, une frontière entre une manière d'être et de se percevoir, avant qu'ils apprennent une seconde langue, pour devenir quelqu'un qu'ils n'étaient pas auparavant :

« ‘Faire’, ‘savoir’ et ‘becoming part of a greater whole’ [...] for those whose narratives is not just about taking part in new cultural settings; it is about a profound struggle to reconstruct a self » (J. Lantolf, 2000, p. 174).

La perte de repères, du fait de l'éloignement voulu ou subi d'un environnement familial, remet en question les systèmes de référence, les représentations et les pratiques culturelles héritées de son groupe social. Leur repérage systématisé nous conduit à l'appréhension des parcours linguistiques et sociaux, à des ruptures avec les valeurs et appartenances premières, à des transformations sociales individuelles (Gohard-Radenkovic, 2004). Ces indices traduisent des quêtes et des bricolages identitaires, assurant l'adaptation, à des degrés différents, selon les ressources propres, mais aussi selon les espaces d'intégrabilité qui seront offerts par le milieu d'accueil à l'individu mobile ou aux minorités linguistiques immigrées (Gohard-Radenkovic, 2004).

## **Langue et embodiment**

En acquérant une nouvelle langue, les migrants subissent une expérience plus radicale du monde moderne que les populations hôtes lorsque les concepts de soi fluctuent, dans le passage d'une culture à une autre, et lorsqu'ils font leur place dans un nouvel environnement (Aronin & Singleton, 2008). Maines (1978) soutient que la migration de soi suit habituellement un horaire différent de celui des corps réels ; c'est-à-dire, « ‘selves arrive “later” than bodies’ » (Aronin & Singleton, 2008). De toute évidence, ces « selves » sont modifiés et exprimés par les langues qui voyagent et s'installent dans de nouveaux pays avec des gens et qui, comme eux, subissent plusieurs changements en processus (Aronin & Singleton, 2008). Si, pour Kramsch, la langue incarne la réalité culturelle et, pour Fishman, le changement de langues ou la perte de la langue

première témoignent d'un changement culturel important, le corps a une histoire dans le sens qu'il se comporte de nouvelles façons à des moments historiques particuliers (Csordas, 1994; Risager, 2006).

## **Agentivité et perception de l'expérience linguistique**

Les perspectives socioculturelles de l'apprentissage langagier considèrent la centralité des relations de pouvoir et des idéologies dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue qui implique l'agentivité dans les considérations théoriques et pédagogiques (Miller, 2012). Si Ahearn (2001) note que les mouvements sociaux des récentes décennies ont démontré les effets de l'agentivité dans la transformation des structures sociales, Holland et al. (1998) indiquent que l'habileté d'agir indépendamment est possible en raison du terrain intime de la vie comme étant le résultat de formes culturelles pratiquées dans un contexte social. Comme les expériences passées agissent sur le corps par les ressources culturelles disponibles dans le présent, l'agentivité se différencie selon les facteurs médiateurs sociaux et linguistiques qui sont mobilisés dans un moment d'interaction donné ainsi que sur l'histoire expérientielle des individus (Miller, 2012).

Plus spécifiquement, le corps comme entité physique et biologique, expériences vécues et centre d'action est un lieu pour parler et agir sur le monde. Pandolfi (1990) a suggéré que le corps est une façon de décrire et d'exprimer son identité selon les structures sociales qui naturalisent l'existence d'une personne dans le monde (Low, 2003). Inscire les relations sociopolitiques et culturelles sur le corps implique le terme « perception » pour désigner des croyances ou des idéologies que les acteurs tiennent sur un sujet donné (Low, 2003). Si le « corps » réfère aux caractéristiques sociales ou biologiques, « embodiment » est un champ méthodologique indéterminé défini par l'expérience perceptive et le mode de présence et d'engagement dans le monde. Par ailleurs, Merleau Ponty (1964) indique que la perception de l'expérience du corps devient le fondement du processus perceptif qui se termine par l'objectivation (Low, 2003).

## **Communauté de pratique**

La notion de communauté de pratique, développée sur la base de la théorie sociale de l'apprentissage, se réfère à un regroupement de personnes qui s'engagent de façon continue ensemble : une équipe de bowling, un club de lecture, un groupe d'amitié, une congrégation d'église, par exemple (Eckert, 2006). Dans le cadre de notre étude, nous considérons que les nouveaux francophones appartiennent à plusieurs communautés de pratiques locales, nationales ou internationales. Penelope Eckert a combiné la notion de « communauté de pratique » (qui n'est pas nécessairement une communauté linguistique) à la notion de « communauté langagière (*speech communities*) ». La communauté langagière considère l'hétérogénéité d'une population géographiquement définie et structurée par des catégories sociales larges et fondamentales comme le genre, l'âge et l'origine ethnique. Eckert (2006) propose que la fluidité de l'espace social et la diversité de l'expérience capturent l'interaction entre le changement social et linguistique (Eckert, 2006). En sociolinguistique et en anthropologie linguistique, la valeur de la notion de communauté de pratique réside dans le fait qu'un groupe social est identifié en vertu de la pratique linguistique partagée selon deux conditions : l'expérience partagée dans le temps et l'engagement dans la compréhension (Eckert, 2006). Dans une réflexion plutôt didactique/pédagogique, Rogoff et Angelillo (2002) soulignent que l'idée est d'impliquer les migrants dans les communautés de pratiques plutôt que de les considérer « in » ou « out » d'entités délimitées. Comme ils participent aux pratiques de plus d'une communauté, les moyens culturels entrepris peuvent (ou non) entrer en conflit les uns avec les autres (Lam, 2006):

« The distinction between participation and membership is intended to get beyond the either / or boundaries of being inside or outside of bounded communities, to allow examination of the forms of people's participation in communities (which may involve being excluded from some activities as well as being ratified participants) » (Lam, 2006, p. 217).

## **Réseaux locaux, nationaux et internationaux**

Notre façon de considérer les nouveaux francophones et leurs liens sociaux est colorée par le paradigme migration et intégration. Comme l'affirme l'anthropologue français Tarrius (2001),

la mobilité apporte un ensemble différent de référents qui relient les lieux sociaux et géographiques. La dichotomie d'avant et d'après la migration est donc d'une pertinence limitée, car les liens sociaux traversent les frontières et n'ont pas de calendrier définitif. Par la mobilité des membres de la famille, des amis et des connaissances, même ceux avec qui les nouveaux francophones ont des liens sociaux sont eux-mêmes en mouvement, que ce soit concrètement ou dans l'imagination (Fortin, 2002). Les relations interpersonnelles sont souvent conditionnées, du moins en partie, par le contexte macro sociologique. Au-delà des intérêts particuliers du moment, les stratégies identitaires tiennent compte du contexte sociétal et des relations de pouvoir historiquement construites, réelles ou perçues (Fortin, 2002). Les stratégies d'appartenance sont souvent multiples et diverses selon le contexte.

## **Intégration linguistique**

Selon la théorie du changement linguistique intergénérationnel de Weinreich (1953), le bilinguisme est une phase transitoire dans l'éventuelle intégration linguistique (Lamarre, 2002). Schnapper (1991) a par ailleurs indiqué que l'intégration est une condition sociétale, non pas liée aux individus ou groupes, mais typiquement appliquée aux immigrants ou aux groupes immigrants ou minoritaires (Meintel & Fortin, 2002). En se penchant sur son fait sociologique, l'intégration varie selon les différents aspects de la vie collective : l'intégration culturelle adopte des modèles culturels de la société d'installation et l'intégration structurelle participe aux différentes instances de la vie collective, en particulier le marché du travail (Schnapper, 2008). Par définition, personne n'est totalement intégré en ce sens où il existe des dialectiques et des processus complexes d'intégration, de marginalisation et d'exclusion. Toute organisation sociale implique par définition un processus d'intégration des uns, mais aussi un risque de marginalisation, voire d'exclusion des autres (Schnapper, 2008). À cet égard, il ne peut y avoir d'échelle unique à la mesure de l'intégration puisque la vie sociale est formée de dimensions diverses, objectives et subjectives de l'expérience sociale des individus (Schnapper, 2008).

Dans cette dernière partie du cadre théorique, nous avons saisi comment les nouveaux francophones utilisent de nouvelles façons de traverser des frontières symboliques et

linguistiques dans leur processus d'intégration linguistique. Dans l'optique de dichotomies, où le monolinguisme confronte le plurilinguisme et la standardisation confronte la variabilité linguistique, le prestige, l'authenticité et les ressources linguistiques ont pris de la valeur (Heller, 2010). Les économies politiques<sup>16</sup> se dirigent donc vers un processus de transformation ; le plurilinguisme est un nouvel ordre linguistique mondial<sup>17</sup> qui fait en sorte que les pratiques des nouveaux francophones ne peuvent plus être ignorées (Aronin & Singleton, 2008; O'Rourke et al., 2015; Pujolar, 2007). Par conséquent, au lieu de considérer la langue comme la seule caractéristique inaliénable des membres d'un groupe, elle peut devenir une ressource qui peut appartenir à n'importe qui (O'Rourke, 2015). À cet égard, on peut se demander comment et dans quelle mesure les nouveaux francophones peuvent se percevoir en tant que participants légitimes dans les communautés linguistiques qui ont été historiquement constituées ou imaginées (O'Rourke et al., 2015). Plus spécifiquement, avec quel succès les nouveaux francophones maintiennent-ils leurs récits originaux et leur langue première, tout en étant insérés dans le second milieu culturel ? Quel est le rôle de l'idéologie linguistique dominante dans la façon dont les nouveaux francophones se perçoivent (J. Lantolf, 2000) ?

## Conclusion

En rendant compte d'approches pluridisciplinaires, nous avons développé le cadre théorique que nous venons de présenter pour contextualiser l'acte d'apprentissage d'une langue seconde des nouveaux francophones dans un contexte plurilingue et mondialisé. Nous avons d'autant plus

---

<sup>16</sup> Bourdieu (1982) indique que tout acte de parole et, plus généralement, toute action, est une conjoncture, une rencontre de séries causales indépendantes: d'un côté les dispositions , socialement façonnées, de l'habitus linguistique, qui impliquent une certaine propension à parler et à dire des choses déterminées (intérêt expressif) et une certaine capacité de parler définie inséparablement comme capacité linguistique d'engendrement infini de discours grammaticalement conformes et comme capacité sociale permettant d'utiliser adéquatement cette compétence dans une situation déterminée; de l'autre, les structures du marché linguistiques, qui s'imposent comme un système de sanctions et de censures spécifiques (Bourdieu, 1982).

<sup>17</sup> Le concept de « world order » se définit comme des « 'patterned human activities, interaction regularities or practices evident on a world scale' which 'have both motivating or dispositional elements, environmental, geographic contexts, and associated outcomes and effects' and are 'multidimensional' and 'dynamic'. » De telles régularités affectent les diverses unités (nations, entreprises, partis, groupes d'intérêts, classes sociales, statuts, églises, communautés, etc.) et impliquent des relations conscientes et inconscientes entre les unités et/ou avec des environnements sociaux et naturels (Aronin & Singleton, 2008).

pris connaissance que les chercheurs en anthropologie linguistique et en sociolinguistique, en Europe et en Amérique du Nord, démontrent que la multiplicité linguistique au sein des groupes et, plus particulièrement, au sein d'entités à grandes échelles (états ou nations) est l'ordre normal des choses (Blommaert et al., 2005). À cet égard, les idéaux de pureté linguistique et d'uniformité vont à l'encontre des nouvelles communautés de nouveaux francophones caractérisées par la diversité et les pratiques plurilingues (O'Rourke & Pujolar, 2015).

La langue est souvent considérée comme un élément clé de la culture en ce sens où les États-nations sentent le besoin de créer et de protéger une communauté nationale comme base sociale pour s'assurer que la langue nationale constitue et occupe l'espace public (Pujolar, 2007). Toutefois, comme les espaces privés et publics deviennent de plus en plus plurilingues, le contexte qu'est celui de la mondialisation et du contact plurilingue nous fait réfléchir aux pratiques linguistiques des nouveaux locuteurs (Blommaert et al., 2005). Étant donné qu'une dynamique linguistique complexe émerge à Montréal (Lamarre, 2013; Meintel & Fortin, 2002), nos réflexions cherchent à concevoir l'intégration en lien avec la mondialisation. Nous évoquerons donc, au fil de ce travail, les pratiques linguistiques des nouveaux francophones montréalais selon leur expérience vécue d'intégration ou d'exclusion linguistique. À ce sujet, Lamarre et al. (2015) soulignent que les représentations langagières des jeunes adultes plurilingues issus de l'immigration à Montréal s'expriment dans l'identité montréalaise (Lamarre, Lamarre, Lefranc, & Levasseur, 2015):

« Montréal est souvent décrite comme une ville divisée en deux communautés, mais il semblerait qu'une troisième « communauté » soit également présente. Cette « communauté » ne prend pas forme autour d'un trait linguistique, mais autour d'un parcours d'immigration (même s'il peut être très différent d'une personne à l'autre) et est marquée par le plurilinguisme de sa population » (Lamarre, Lamarre, Lefranc & Levasseur, 2015, p. 83).

Cette troisième « communauté » est présentée dans le prochain chapitre.

## **Chapitre 3 : Le plurilinguisme et les nouveaux francophones**

Ce troisième chapitre vise à prendre en compte les autres langues que le français des nouveaux francophones de notre étude. Leur répertoire linguistique peut en effet être composé de la langue maternelle, de langues apprises dans leur pays d'origine ou depuis leur arrivée à Montréal. Pour les nouveaux francophones de Montréal, les autres langues que le français ne sont pas conçues comme des moyens de communication neutres en référence à la signification sociale (Peirce, 1995). Pendant le processus d'acquisition du français langue seconde, les locuteurs rencontrent le français, l'anglais, mais aussi d'autres langues dans l'espace hors classe à Montréal. Dans ce chapitre, nous dégagerons les perceptions que les nouveaux francophones de Montréal ont des autres langues que le français. Nous suivrons la logique que le multilinguisme est une forme de prestige en contexte de mondialisation.

Le Canada a deux langues officielles, l'anglais et le français, et une profusion de langues non officielles qui sont le résultat de politiques migratoires libérales depuis le 20<sup>e</sup> siècle. Avant cette période, il y avait même aussi les langues autochtones dont plusieurs se parlent toujours. La persistance du maintien des langues non officielles est encouragée par les politiques favorisant la diversité culturelle (Chambers, 2002). Dans l'imaginaire national, le Canada ne se voyait pas comme un « melting-pot », mais comme une « mosaïque ethnique » qui implique maintenant de nouvelles formes de mélange social, d'expression culturelle et d'identités sociales composites (Chambers, 2002; Meintel & Fortin, 2002). En conséquence, dans les régions les plus densément peuplées (Vancouver, Toronto et Montréal), l'anglais comme langue seconde ou le français comme langue seconde sont rencontrés dans les accents quotidiens depuis plus de deux générations (Chambers, 2002).

À Montréal, le français est la langue officielle dans la vie publique, y compris dans les sphères économiques et culturelles, même s'il y a d'autres langues présentes. Par ailleurs, le français bénéficie du soutien d'un ensemble de mécanismes et d'institutions pour se maintenir et



s'imposer en tant que langue dite commune dans la vie publique (Armand, Dagenais, & Nicollin, 2008). Des facteurs démographiques, économiques, politiques et idéologiques jouent un rôle déterminant pour établir le prestige et la reconnaissance du français dans ses différentes fonctions sociales ; il en est de même pour ses locuteurs (Armand et al., 2008). Or, à Montréal, les formes de sociabilité publique démontrent la négociation quotidienne de la diversité dans l'espace public entre les différents locuteurs de la ville (Germain & Radice, 2006):

« The cosmopolitan city [...] is one where diversity has created a temporary tolerance, a thriving exchange among strangers. And the project of place, by force, by design, by chance or coercion, the project is an attempt to benefit from the presence of newcomers and outsiders » (Germain & Radice, 2006, p. 122).

## **Être plurilingue dans une ville bilingue**

Au Québec, le discours politique a mis l'accent, pendant plusieurs décennies, sur l'importance du maintien de la langue française et de la culture québécoise aux regard des pressions d'assimilation à l'Amérique anglo-américaine (Meintel & Fortin, 2002). Plus spécifiquement, Montréal se distingue des autres villes nord-américaines par sa « rétention ethnique », c'est-à-dire par le maintien des institutions ethniques, des modèles sociaux et des langues, dans la temporalité, résultat probable de la « double majorité<sup>18</sup> ». Montréal est probablement la région métropolitaine de taille intermédiaire la plus diversifiée culturellement et la plus polyglotte du continent. Peu de centres urbains renferment autant de « petites patries » constituées de vitalité culturelle et de dynamisme socio-économique. Pour atteindre un niveau comparable de diversité ethnique au sein même d'un environnement donné, il faut se tourner vers des métropoles de près de dix millions d'habitants comme Chicago, Los Angeles et New York. Montréal présente donc une configuration ethnoculturelle qui se détache du modèle nord-américain et qui trouve sa racine dans la dynamique même des groupes en présence sur son territoire (Ancil, 1984;

---

<sup>18</sup> Ancil (1984), dans « double majorité et multiplicité ethnoculturelle à Montréal », prévoyait que le bilinguisme fonctionnel finirait par atteindre des couches de plus en plus importantes de la population montréalaise et qu'il serait une simple émanation des conditions socio-culturelles prévalant dans la métropole, contrairement au reste du Québec ou du Canada, où il reste souvent un phénomène artificiel. Pour plusieurs groupes ethnoculturels montréalais, une certaine forme de trilinguisme risquerait de s'étendre (Ancil, 1984).

Meintel, 1998).

### **D'un contexte idéologique bilingue vers un contexte idéologique multilingue<sup>19</sup>**

Même si Montréal est considérée comme une « ville française » beaucoup plus qu'elle ne l'était il y a trente-cinq ans, grâce à l'adoption de la législation linguistique du projet de loi 101, elle est loin d'être une ville unilingue. Historiquement, à Montréal, les rapports interethniques ont été conceptualisés et construits politiquement d'après un modèle bi ethnique qui préconisait l'incorporation graduelle des immigrants à l'un ou l'autre des groupes linguistiques majoritaires (anglophone et francophone) selon des modalités variables à travers le temps (Meintel, 1998). Il s'agit d'un schéma polarisé qui a été associé à une modalité de rapports interethniques où les groupes immigrants étaient orientés vers l'appareil social de langue française (ou anglaise) et étaient vus comme faisant partie d'une communauté anglophone mise en opposition à une communauté francophone (Meintel, 1998). Or, dans les dernières décennies, les enjeux politiques québécois et le processus migratoire ont modifié le paysage social de Montréal qui a été transformé non seulement par la loi 101, mais aussi par la mondialisation (Meintel, 1998).

Même si le français est considéré comme le principal moyen d'accéder à la vie publique et au marché du travail ainsi qu'un moyen de partager les valeurs culturelles et la citoyenneté, un nouvel espace social, composé tant de Franco-Québécois, d'Anglo-Québécois que de gens d'autres origines, se développe en français, en anglais et dans d'autres langues (A. Bélanger, Lachapelle, & Sabourin, 2011; Johnson, 2009; Meintel, 1998; Pagé & Olivier, 2012). Heller (2007), Lamarre et al. (2015) démontrent qu'il existe une nette tendance vers le multilinguisme à Montréal bien qu'il soit encore perçu comme un défi au Québec en partie en raison de l'influence des discours nationalistes qui considèrent les États comme des entités culturelles uniformes où une seule langue peut unir le peuple (Heller, 2007; Lamarre, 2013; Magnan & Lamarre, 2016; Sarkar, 2008). Dans ce contexte, l'émergence d'un marché linguistique fait en

---

<sup>19</sup> La politique officielle de la province de Québec est unilingue.

sorte que les autres langues que le français sont dépréciées, dévaluées ou, au contraire, gagnent de la valeur (Armand et al., 2008).

## **Le répertoire linguistique des nouveaux francophones**

Même si environ 60% des migrants revendiquent une connaissance préalable de la langue française, l'une des deux langues officielles du Canada, une grande proportion d'entre eux a besoin de poursuivre l'apprentissage du français langue seconde. Ils vont donc suivre les cours de francisation offerts par le gouvernement du Québec au cours des mois et des années après leur arrivée (Pradeau, 2016). Toutefois, dans un contexte où le discours public favorise les répertoires unilingues ou bilingues basés sur les langues officielles, le répertoire plurilingue de ces nouveaux francophones n'est pas toujours accepté ou reconnu. Comme dans des cas similaires observés dans d'autres contextes, la valeur du répertoire linguistique des nouveaux locuteurs francophones va au-delà du français et de l'anglais (Billiez, 2007; Cenoz, 2013; O'Rourke & Pujolar, 2015).

Puisque les langues et les variétés de langues ne sont pas des instruments de communication socialement neutres, nous avons tenu compte de l'approche biographique qui vise la production de connaissances relatives à la réalité sociale. Elle permet d'appréhender le rôle des expériences des nouveaux francophones et le sens attribué à celles-ci, tout en tissant des liens entre différents événements vécus par chacun. L'approche biographique met en relief l'importance des expériences antérieures, expériences à partir desquelles se construit l'adulte au présent (Villemagne, 2011). Choisir une telle approche nous a conduits à interroger les douze nouveaux francophones de notre étude sur leur répertoire linguistique<sup>20</sup> en leur demandant de répondre aux questions suivantes :

---

<sup>20</sup> Le répertoire linguistique désigne l'ensemble des ressources linguistiques disponibles pour un individu ou une communauté. Dans le cas d'une personne ou d'une société plurilingue, le répertoire linguistique est évidemment plus complexe dans la mesure où il englobe non seulement des variétés de la même langue, mais aussi des langues entièrement différentes. Chaque langue du répertoire apporte avec son propre ensemble de règles grammaticales, lexicales, pragmatiques et sociolinguistiques (Sridhar, 1996).

Quelles sont les langues connues avant d'apprendre le français langue seconde ?

Est-ce que ces langues continuent d'être utilisées depuis l'apprentissage du français langue seconde ? Avec qui ?

Y a-t-il un désir de transmettre ces langues aux (futurs) enfants ? Pourquoi ?

Y a-t-il un désir d'apprendre une autre langue après l'apprentissage du français langue seconde ? Laquelle ou lesquelles ?

Les nouveaux francophones semblent négocier l'expérience d'acquisition linguistique à travers un espace où la dynamique de socialisation des langues s'inscrit dans un contexte plurilingue complexe. Dans les trois écoles où les douze participants ont été recrutés, le français est déjà minimalement maîtrisé (niveau intermédiaire ou avancé) et il s'ajoute au répertoire linguistique plurilingue des participants<sup>21</sup>. En plus du français, les participants de notre étude parlent grec, urdu, pachto, punjabi, arabe, russe, hébreu, ukrainien, turc, kurde, espagnol, mandarin, allemand et anglais.

Les nouveaux francophones semblent aussi avoir la capacité d'agir et d'apprendre le français selon leurs expériences précédentes d'apprentissage (par exemple, la fréquentation de l'école dans leur pays d'origine ou d'autres facteurs sociaux et culturels vécus à Montréal ou avant leur arrivée). Depuis leur arrivée dans la métropole, leur désir d'apprendre le français semble avoir émergé selon l'attente sociale, mais aussi selon leurs motivations et décisions d'agir qui se développent à la suite de leurs expériences passées et présentes. Les choix linguistiques, souvent inconscients, semblent aussi être reliés à la participation individuelle dans les pratiques interactionnelles et sociales étant assignées à des espaces particuliers. Le répertoire linguistique des participants de notre étude semble donc refléter leur participation, leur histoire de vie et leurs trajectoires propres dans des espaces linguistiquement variés.

---

<sup>21</sup> Sauf dans le cas de Vlada qui n'a que l'anglais dans son répertoire linguistique.

## **L'espace et la diversité linguistique**

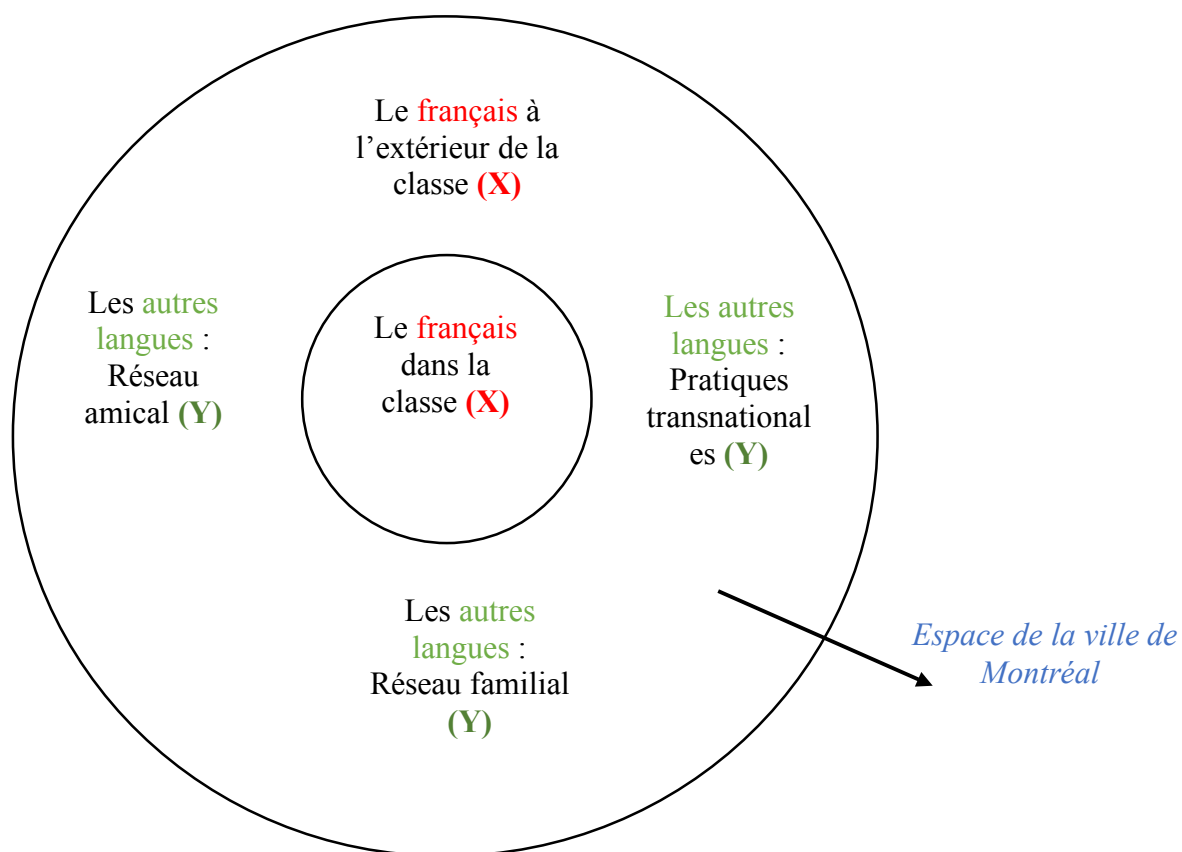
Les multilingues de Montréal sont souvent considérés comme ceux qui ne partagent pas la vision idéologique d'une nation québécoise pure linguistiquement. Ils déstabiliseraient donc l'ordre national et seraient représentés en tant qu'étrangers perpétuels ayant des pratiques linguistiques et culturelles qui les qualifient de « hors-lieu » ou « hors-temps » au Québec (Das, 2008). Par ailleurs, une frontière externe vive est ressentie entre plusieurs francophones majoritaires et les Autres (par exemple, les francophones minoritaires, les anglophones au Québec ainsi que les jeunes et les adultes issus de l'immigration au Québec). La socialisation de la langue devient donc plus complexe dans des contextes bilingues et multilingues comme c'est le cas à Montréal (Bayley & Schecter, 2003; Martin-Jones & Jones, 2001). Comme les nouveaux francophones se déplacent, les langues trouvent aussi les moyens de voyager dans le sens où les territoires ne peuvent pas vraiment les contenir. Les cultures sont en effet des ensembles de représentations significatives et distinctes de collectivités et de territoires affectés par l'interconnexion croissante de l'espace.

Jusqu'à tout récemment, la majeure partie du travail sur la socialisation de la langue était axée sur la maison et sur l'école (Lamarre, 2002). Bien que cela nous renseigne sur deux grands lieux de socialisation, le lieu de travail et les réseaux amicaux ou familiaux des nouveaux francophones sont, par exemple, aussi considérés. À cet égard, Carrington et Luke (1997) ont proposé de considérer la socialisation des langues comme un processus qui dure toute la vie (Lamarre, 2002). Cette définition semble tout à fait pertinente à Montréal où les données de Jedwab (1996) révèlent des différences importantes quant au moment et à la manière dont différentes cohortes peuvent acquérir une deuxième ou une troisième langue (Lamarre, 2002).

Une approche plus large et dynamique comprend donc la socialisation des langues, à Montréal, en remettant en question la pertinence d'une approche qui considère les sites comme distincts, séparés et non liés. De Certeau (1980) adopte par ailleurs une position théorique qui tient compte de l'interrelation entre l'espace physique et l'individu, tout en regardant les trajectoires

quotidiennes des gens à travers la ville (Lamarre, 2002). À la logique de cela, nous proposons le diagramme suivant qui inscrit le français et les autres langues connues des nouveaux francophones dans un contexte de mobilité :

**Figure 1 : Les autres langues connues des nouveaux francophones selon les réseaux hors classe à Montréal**



En suivant la logique que l'espace devient social et que le social devient aussi spatial (Miller, 2012), il nous semblerait que les nouveaux francophones montréalais vivent l'expérience d'apprendre le français (X) en socialisant avec des personnes parlant d'autres langues déjà connues (Y) qui coexistent dans différents espaces (Risager, 2006). Les nouveaux francophones s'inscriraient donc au « centre » qui serait défini et reproduit par des normes sociales, politiques, institutionnelles et linguistiques tout en ayant accès au capital symbolique et aux ressources matérielles linguistiques. En se basant sur la terminologie de Giddens (1984) du « centre » et de la « périphérie », on pourrait donc dire qu'il y aurait un mouvement de la périphérie (marges, exclusion), mais aussi une reconfiguration du centre (inclusion), de la création d'autres centres et de nouveaux espaces linguistiques. Nous soulignons donc l'importance de la mobilité linguistique, c'est-à-dire le français et les autres langues déjà connues par les nouveaux francophones dans la conceptualisation de l'espace en mouvement (Hannerz, 1996; Miller, 2012). Nous considérons donc l'espace-temps comme un lien symbolique de relations produites à partir d'interactions entre les acteurs, dans le cadre de notre étude, les nouveaux francophones, et leurs réseaux ainsi que les espaces terrestres qui sont linguistiquement variés.

## **Nouveaux francophones de Montréal et perceptions du plurilinguisme**

La socialisation langagière des nouveaux francophones de notre étude se fait dans les langues qu'ils connaissent déjà. Par exemple, l'interviewée Zhen qui est originaire de la Chine, a un niveau de français de niveau avancé, mais elle parle aussi en mandarin, en allemand et en anglais avec les membres de son réseau. Cela dit, tous les nouveaux francophones de notre étude utilisent leur répertoire linguistique multiple avec les membres de leurs réseaux qu'ils soient des amis, des membres de la famille ou des francophones majoritaires. Leurs réseaux sont à la fois locaux, mais aussi nationaux et internationaux. Les représentations que les nouveaux francophones de notre étude tiennent sur le plurilinguisme sont ici présentées selon la logique que l'expérience d'acquisition linguistique est une façon d'agir sur soi tout en s'engageant dans le monde.

## Proximité amicale et familiale

Les relations interpersonnelles sont souvent conditionnées, du moins en partie, par le contexte macro sociologique. Au-delà des intérêts particuliers du moment, les stratégies identitaires tiennent compte du contexte sociétal et des relations de pouvoir historiquement construites, réelles ou perçues (Fortin, 2002). Les stratégies d'appartenance sont souvent multiples et diverses selon le contexte. Par exemple, certains nouveaux francophones cherchent des liens sociaux avec le groupe d'origine pour l'incorporation des langues locales dans le discours quotidien (Fortin, 2002). C'est le cas du participant Safio qui parle urdu et anglais à la maison avec sa famille et ses amis.

**SAFIO :** Non (rires). Non pas ici mais ici je seulement urdu à la maison et avec les amis et aussi l'anglais et c'est tout.

**ROSELINE :** Vous parlez français avec les amis vous m'avez dit tantôt.

**SAFIO :** Oui, quelques fois, quelques fois. Un peu de mots, un peu de phrases, mais pas beaucoup parce que je suis peur de parler quelques fois. Parce que je ne, je ne peux pas, je ne peux pas faire des erreurs.

*Safio, 30 ans, Pakistan*

Safio parle moins le français à l'extérieur de ses cours de francisation, car il a peur de ne pas être conforme aux normes linguistiques des francophones majoritaires. Son attitude linguistique change donc selon la communauté de pratique à qui il doit s'adresser. Notons que le pachto et le punjabi sont aussi des langues qui sont maîtrisées par ce participant qui ne semble pas les utiliser à Montréal. Cela est aussi perceptible chez le participant Adem.

**ROSELINE :** *And do you still continue to speak all these languages here in Quebec ?*

**ADEM :** *My language ?*

**ROSELINE :** *Yeah*

**ADEM :** *Like Kurdish, just Turkish.*

**ROSELINE :** Anglais, turc et français *and* avec qui tu parles turc et anglais ?

**ADEM :** Avec mes amis qui vient de mon pays.

**ROSELINE :** De la Turquie

**ADEM :** Anglais, c'est possible. Quand j'ai besoin, je dois expliquer quelque chose. Plus je change ma langue, je commence anglais. Oui (rires). Tu changes parce que j'ai besoin.

**ROSELINE :** Tu changes comme on fait aujourd'hui.

**ADEM :** (rires) Oui

*Adem, 31 ans, Turquie*



Adem parle turc et anglais, à Montréal, avec son réseau amical turc. Il nous indique qu'il fait de l'alternance codique de l'anglais vers les autres langues connues lorsque c'est nécessaire. Il utilise donc plus d'une langue dans sa sphère communicative sociale amicale même si son niveau de français est intermédiaire.

**MAYYA** : Bon, je sais pas, c'est très différent. C'est des langues différentes entre elles. Peut-être que si quelqu'un place. Si on peut être plus proche comme des amis, on va penser peut-être plus facile. Oui, c'est ça. Juste on a la même langue, on est de même pays, donc on devient plus proche.

*Mayya, 33, Ukraine*

Notre interviewée Mayya partage plusieurs langues avec des amis. Elle associe ensuite sa langue première à son pays d'origine, l'Ukraine, puis à son réseau. Cela est synonyme de proximité amicale, donc de capital relationnel avec son pays d'appartenance.

Ce schéma « ouvert » de liens sociaux reflète les trajectoires migratoires des interviewés (très souvent non linéaires) tout en révélant les relations ethniques. Les valeurs partagées et les langues, avec ces affiliations de diverses sortes, sont mobilisées en fonction de divers facteurs, tout comme les stratégies d'identité dans des situations sociales précises. Appartenir, comme nous le verrons, implique également le lieu de résidence, le lieu d'origine et d'autres localités, car le pays d'accueil et le pays d'origine ne sont souvent pas les seuls endroits qui sont révélateurs pour les migrants (Fortin, 2002).

## **Pratiques transnationales**

L'interdépendance croissante du monde entraîne un gain culturel (Hannerz, 1996) : le maintien d'une langue patrimoniale ou minoritaire est un capital précieux au sein d'une communauté transnationale plus importante (Lamarre & Dagenais, 2004). Comme le suggère Heller (2010), les tendances croissantes de la mondialisation redéfinissent la valeur des langues ainsi que le fonctionnement des marchés locaux. Ces phénomènes sont pris en compte dans toute analyse contemporaine des pratiques et des représentations linguistiques (Lamarre & Dagenais, 2004). Meintel (1993) et Mitchell (2001) soutiennent qu'un certain nombre d'immigrants et de jeunes

de la deuxième génération regardent au-delà des frontières d'un État-nation particulier, comme le Canada, pour adopter une perspective transnationale comme cadre de référence (Lamarre & Dagenais, 2004). C'est le cas de la participante Floria qui utilise « Skype » pour apprendre l'anglais quand elle est à l'extérieur de ses cours de francisation.

**FLORIA :** Aussi, je trouve anglais la fin de semaine. Je fais la préparation avec un professeur par *Skype* et on étudie quelques minutes de soir environ. Anglais parce que ici je dirais, à Montréal, on doit parler deux langues. Normalement, français, anglais.

**ROSELINE :** Et l'espagnol est-ce que c'est important ?

**FLORIA :** Oui, c'est ma langue maternelle (rires).

**ROSELINE :** À Montréal je veux dire.

**FLORIA :** AH non

**ROSELINE :** Non ?

**FLORIA :** Je pense que ce n'est pas nécessaire ici à Montréal.

**ROSELINE :** (rires) d'accord

**FLORIA :** C'est nécessaire quand je parle avec ma famille je reste là avec ma sœur qui habite aux États-Unis mais ici à Montréal ce n'est pas nécessaire. Maintenant, probablement un jour et je sais que normalement, au Canada, il y a beaucoup d'immigrants qui viennent de différents pays. Les personnes qui viennent de *l'Amérique del Sud*, ça fait beaucoup d'immigration ici. Normalement un jour on va parler dans la rue, espagnol, anglais, français.

*Floria, 34 ans, Venezuela*

Il semble que l'apprentissage de l'anglais soit nécessaire pour favoriser l'intégration de Floria à la vie montréalaise qui se fait, selon elle, en français et en anglais. Bien que l'espagnol soit sa langue maternelle, elle se limite à son utilisation dans un contexte transnational avec sa famille aux États-Unis. Elle souhaite toutefois qu'il soit un jour possible de parler espagnol en public, à l'extérieur du domicile, à Montréal et ailleurs au Canada.

En plus des origines de plus en plus diverses des Montréalais, les processus migratoires évoluent d'« un ticket à sens unique » vers un processus multidimensionnel qui crée de multiples affinités et points de références pour les migrants (Meintel & Fortin, 2002). Comme les pratiques communicatives des groupes transnationaux sont à la fois locales et distantes, les profils transnationaux re contextualisent les processus culturels globaux dans le quotidien. Par exemple, les environnements transnationaux, qui sont médiés par les technologies, interagissent dans le présent avec des personnes distantes. Les pratiques trans idiomatiques semblent donc décrire les modes de communication de groupes transnationaux qui interagissent en utilisant différentes

langues et codes de communication simultanément dans une gamme de canaux de communication, à la fois locaux et distants.

Ces résultats démontrés semblent nous indiquer que le réseau proximal (la maison, les amis, la famille, le quartier ainsi que la communauté locale et transnationale) consolide l'usage des langues minoritaires des nouveaux francophones de Montréal tout en contribuant à la vitalité des communautés culturelles et à l'amélioration des perspectives de transmission intergénérationnelle de la langue minoritaire (Bourhis, Sioufi, Sachdev, & Giles, 2012).

## **Transmission linguistique**

Les nouveaux francophones de Montréal ont aussi mentionné souhaiter transmettre la compétence multilingue aux (futurs) enfants pour favoriser le développement cognitif et l'apprentissage, pour permettre la construction de relations avec les membres de la famille et pour développer de futures possibilités. La transmission de la compétence multilingue du parent vers l'enfant se fait dans l'optique de transmettre le répertoire linguistique.

**ROSELINE** : L'autre fois, j'ai oublié de vous demander, si vous avez des enfants, vous allez parler pachto avec eux ? Urdu ?

**SAFIO** : Urdu, je parle urdu, oui.

**ROSELINE** : Urdu et pourquoi est-ce que vous pensez que c'est important de transmettre l'urdu ?

**SAFIO** : Parce que ça c'est la langue maternelle et, pour les enfants, c'est facile d'apprendre le français aussi dans l'école.

[...]

**ROSELINE** : Oh merci. C'est ça, avec les enfants.

**SAFIO** : On parle urdu parce que ça c'est la première langue de nous et c'est langue maternelle et ça que nous parle en urdu.

**ROSELINE** : Oui Oui

**SAFIO** : Et, après, c'est facile pour les enfants d'apprendre le français dans l'école et l'anglais aussi c'est la même chose.

**ROSELINE** : Donc à la maison c'est urdu, mais à l'école c'est français.

**SAFIO** : Oui, oui à la maison on parle urdu et quelques fois un peu anglais et un peu de mots de français quand on lit ça. Mais les enfants c'est, j'en ai un garçon avec ma blonde. Maintenant, il est, je pense, il est 7 ans et il parle bien français.

**ROSELINE** : Est-ce qu'il parle urdu aussi ? Parfaitement ?

**SAFIO** : Oui, parfaitement.

**ROSELINE** : Parce qu'à la maison c'est urdu.

**SAFIO :** Quelques fois, quand je lui ai rencontré pour lui demander des choses comme c'est quoi le mot en urdu c'est quoi ça et je lui ai dit c'est comme ça, ça c'est le mot.

**ROSELINE :** Donc, c'est important de parler urdu avec votre garçon parce que c'est la langue maternelle et pour. Oui allez-y.

**SAFIO :** Et, quelques fois, j'essayé de parler français avec lui et il m'a corrigé. Il dit, c'est pas comme ça, c'est pas comme ça (rires).

*Safio, 30 ans, Pakistan*

Même s'il associe sa langue maternelle, l'urdu, à son pays d'origine, ici le Pakistan, Safio utilise aussi l'anglais et le français à la maison pour communiquer avec sa femme et ses enfants. Notons qu'il profite aussi des compétences linguistiques du français de son garçon pour pratiquer le français. Inversement, il transmet l'urdu à ses enfants. Il semble donc que les adultes et les enfants bilingues/multilingues utilisent les langues dans une diversité d'interactions et de négociations avec des interlocuteurs dont la socialisation linguistique en français est également en cours. À ce sujet, Lave et Wenger (1991), dans « Legitimate Peripheral Participation », indiquent que la socialisation des apprenants suit une voie de participation progressive dans les discours de communautés de pratique (Bayley & Schecter, 2003).

## **Désir d'apprentissage**

Certains nouveaux francophones ont aussi indiqué qu'ils souhaitaient apprendre une autre langue que le français même s'ils étaient toujours, lors des entrevues, en situation d'apprentissage du français langue seconde. Pour eux, apprendre une autre langue que le français permet des occasions diverses : voyage, culture ou connaissances. Par exemple, la participante Vlada a atteint un niveau français intermédiaire dans ses cours de français et souhaite apprendre l'espagnol.

**VLADA :** Je pense que je voudrais apprendre l'espagnol, c'est similaire. Il y a beaucoup de pays que je voudrais visiter. Oui, j'aime la langue, j'aime beaucoup les langues mais parce que je suis une être humain.

*Vlada, 26 ans, É.-U.*

Bien que cette participante ne connaisse que le français et l'anglais, elle éprouve un désir d'élargir son répertoire linguistique. L'investissement dans une autre langue lui donnerait des

opportunités de voyager. Il en est de même pour le participant Azan qui désire agrandir son répertoire linguistique en apprenant le portugais.

**ROSELINE :** D'accord, merci. Puis, est-ce que vous voulez apprendre une autre langue que le français ?

**AZAN :** Oui

**ROSELINE :** Quelle langue ?

**AZAN :** Je veux apprendre le portugais.

**ROSELINE :** Ah oui pourquoi ?

**AZAN :** Pour conquête ? Pour conquérir tout l'Amérique (rires)

**ROSELINE :** Pour conquérir l'Amérique.

**AZAN :** Oui

**ROSELINE :** Pour conquérir l'Amérique ok d'accord (rires)

**AZAN :** Oui parce qu'on parle anglais, espagnol, français et portugais. C'est les 3 langues ici, les 4 langues, oui.

*Azan, 27 ans, Pérou*

Azan indique ici que le français, l'anglais, l'espagnol et le portugais lui permettraient de mieux connaître l'Amérique. Par son histoire sociale complexe, ce nouveau francophone démontre qu'il a de multiples désirs linguistiques (Peirce, 1995).

## **Valeurs symboliques**

Il semblerait que les nouveaux francophones de notre étude apprennent à choisir parmi les ressources linguistiques pour leur attribuer une valeur symbolique (Bayley & Schechter, 2003). Les changements et les fluctuations des idéologies linguistiques et de l'éventail des identités disponibles pour les individus sont devenus particulièrement visibles à la lumière des tendances sociopolitiques et socio-économiques récentes : mondialisation, consumérisme, explosion des technologies des médias et augmentation de la migration transnationale. Un examen attentif des liens entre la langue et l'identité dans les contextes affectés par ces phénomènes démontre la complexité de ces liens : dans certains contextes, la langue fonctionne comme une forme de capital symbolique ou comme un moyen de socialisation, dans d'autres, comme marqueur d'identité nationale ou ethnique.

## Contact linguistique : proximité

Comme l'approche anthropologique ou sociologique du plurilinguisme implique de regarder la langue dans son ensemble, les langues qui sont en contact<sup>22</sup> dans une société donnée sont prises comme des phénomènes sociaux (Appel & Muysken, 2006). Pour les participants Karima, Ahmed et Adem, les langues déjà connues leur permettent de faire des liens avec le français.

**KARIMA** : Oui, je peux pas dire je parle l'anglais parfaitement, mais je parle l'anglais au niveau standard et ça m'aide beaucoup parce que les racines, les définitions des mots sont presque pareilles, donc ça aide beaucoup.

[...]

**KARIMA** : Et dans la langue russe, il y a aussi des mots qu'on a pris ou qui vient de français et ça m'aide beaucoup.

*Karima, 43 ans, Kirghizstan*

Bien que, selon elle, la compétence langagière en anglais ne soit pas parfaitement maîtrisée, Karima nous indique que cette langue lui permet de faire des liens avec le français grâce aux racines des mots. Plus tard, elle nous indique aussi que certains mots de la langue russe se retrouvent en français et que cela est favorable pendant l'apprentissage du français langue seconde. Il en est de même pour le participant Ahmed de Palestine qui compare l'arabe avec le français.

**AHMED**: [...] *Now I really, I notice when I'm speaking in Arabic I compare it to French. The grammar is very different of course but we also utilise beaucoup de mots en français parce que il y a dans la dans la Middle East. It was very, France for example, Lebanon, I speak kind of the second official language so we have a lot of word in French.*

*Ahmed, 34, Palestine*

---

<sup>22</sup> Un grand nombre de pays, en particulier dans l'ouest industrialisé, sont devenus bilingues à grande échelle au cours des 20 dernières années en raison de la migration. Le sort des groupes de migrants a eu un grand impact sur ces sociétés : soudain, un certain nombre de mythes sur l'identité monolingue et monoculturelle nationale ont été brisés. L'émancipation politique et les besoins éducatifs des groupes de migrants ont stimulé à leur tour une toute nouvelle série d'études sur le contact avec les langues, tant en Europe qu'aux États-Unis et au Canada. Ce ne sont pas seulement les minorités de migrants qui ont participé à ces processus d'émancipation politique et culturelle, mais aussi un certain nombre de groupes minoritaires traditionnels. Ces groupes ont réclamé la décentralisation politique, la reconnaissance de leur langue et de leur culture et l'éducation bilingue. Ceci a conduit à un certain nombre d'études sur les questions de contact linguistique (Appel & Muysken, 2006).

Bien qu'il souligne que la grammaire entre les deux langues soit différente, il mentionne utiliser beaucoup de mots en français dans sa langue maternelle. Il en est de même pour le participant Adem de Turquie qui fait aussi une comparaison entre l'alphabet turc et français.

**ADEM :** *Turkish alphabet is like French alphabet, it's the same, it's good.*  
*Adem, 31 ans, Turquie*

Pour ces trois participants, il semble que les transferts de l'anglais, du russe, de l'arabe et du turc vers le français permettent de traverser les frontières linguistiques pendant l'apprentissage du français langue seconde. La fluidité des frontières nous démontrerait que le répertoire linguistique est socialement construit quand plusieurs langues y sont représentées.

### **Répertoire identitaire**

La proximité entre les langues déjà connues et le français est aussi une façon de créer des symboles partagés pour construire des frontières entre le « nous » et le « eux » et construire le répertoire de l'identité. Pendant un certain temps, on a supposé que les groupes ethniques s'éteignaient parce qu'on s'attendait à ce qu'ils s'intègrent à la société dominante et abandonnent leur propre mode de vie, leur culture, leur langue et leur identité. Toutefois, la langue est synonyme de paternité, d'expression du patrimoine, porteuse de la phénoménologie et est aussi utilisée pour faire face à d'autres expériences ethniques (Appel & Muysken, 2006). Cela s'inscrit dans la logique des propos de Karima qui nous renseigne sur les langues déjà connues qu'elle souhaite transmettre.

**ROSELINE :** [...] Pourquoi est-ce qu'on devrait transmettre les langues pour vous, d'après vous, pourquoi c'est important ?

**KARIMA :** D'après moi, parce qu'il ne faut pas oublier ton origine. Qui es-tu ? C'est toi, c'est ta culture, c'est tes coutumes, c'est ce que tu as, c'est ce que tu es.  
*Karima, 43, Kirghizstan*

Outre le français, Karima possède le russe, l'arabe, le kirghize et l'anglais dans son répertoire linguistique. Dans un contexte de transmission langagière, elle souhaite transmettre ces langues puisqu'elle les associe à son identité ethnique, donc à un modèle culturel concret.

L'appartenance à son pays d'origine, ici le Kirghizstan, est définie par les langues distinctes qu'elle connaît déjà.

Les modèles de signification suggérés par l'utilisation de différents codes linguistiques dans les performances de la parole et de l'alphabétisation ainsi que des idéologies concernant l'importance symbolique des différentes langues amènent à comprendre le large éventail de ressources linguistiques disponibles dans les communautés multilingues (Bayley & Schecter, 2003). Les multiples rôles des langues peuvent être interconnectés alors que le plurilinguisme construit des identités transnationales (Pavlenko & Blackledge, 2004). Ferguson (1964) et Grosjean (1982) indiquent par ailleurs qu'il est nécessaire de mener des recherches qui considèrent le bilinguisme et le multilinguisme en tant que phénomène sociétal potentiellement stable dans les situations de contacts linguistiques (Lamarre, 2002). À cet égard, les contacts linguistiques sur lesquels les nouveaux francophones de notre étude nous renseignent nous amènent à réfléchir aux questions suivantes, déjà posées par (Appel & Muysken, 2006), et qui nécessiteraient d'autres recherches.

Le français change-t-il quand il est en contact avec d'autres langues ?

Le français peut-il emprunter des règles de grammaire ou seulement des mots à d'autres langues ?

Le français peut-il se mélanger à d'autres langues ?

Le cas échéant, comment de nouvelles langues peuvent-elles émerger du contact linguistique avec le français ?

## **Multilinguisme comme idéologie de l'élite et forme de prestige**

Traditionnellement, la recherche a porté sur des locuteurs plurilingues souvent minoritaires ou défavorisés par rapport aux locuteurs dominants et monolingues (« new speakers » comparé aux « native speakers »), sur les idéologies de « native speakerness » et de « standardness », sur le rôle de l'anglais à l'échelle internationale et sur le monolinguisme comme idéologie linguistique. Il n'y a cependant que peu d'études du multilinguisme comme idéologie d'une élite



et de son lien avec la création de hiérarchies et d'inégalités sociales (Barakos, 2016). Considérer le multilinguisme sous un angle de prestige fait émerger la notion d'élite, c'est-à-dire, comme du capital social ou matériel, du prestige, des privilèges et des accès aux ressources dans la complexité d'une économie mondialisée. Compte tenu des discours actuels sur la diversité linguistique (par exemple, au sein d'organisations telles que l'Union européenne), il est opportun d'examiner le multilinguisme de façon critique dans différents contextes, et ce, pour divers acteurs sociaux (Barakos, 2016). Nous introduisons donc le concept de « multilinguisme d'élite » pour démêler la situation paradoxale de valoriser certains types de langues plus que d'autres<sup>23</sup>.

La mobilisation du multilinguisme comme une source d'investissement, comme un moyen d'instrumentalisation pour des acteurs sociaux et des groupes sociaux déterminés et comme une idéologie soulève par ailleurs des questions d'inégalité. Dans le prochain chapitre, nous verrons que les nouveaux francophones de Montréal peuvent se percevoir (ou non) comme francophones « légitimes », en raison de leur répertoire linguistique multiple, ce qui crée des dynamiques linguistiques inégales : inclusion ou exclusion à la société d'accueil. Nous proposons donc les questions suivantes qui portent sur le multilinguisme comme étant un ordre linguistique existant ou un régime linguistique basé sur des processus de sélection, de hiérarchisation, d'inclusion et d'exclusion :

Qu'est-ce qui compte comme multilinguisme de l'élite ? Comment le multilinguisme est-il perçu dans différents espaces privés ou publics ? Quel type de multilinguisme compte à Montréal ?

Certaines langues sont-elles favorisées par les nouveaux francophones ? Comment les nouveaux francophones se positionnent-ils par rapport aux autres langues moins fréquemment utilisées à Montréal ?

---

<sup>23</sup> Dans un contexte européen, Jaspers (2009) parle d'un plurilinguisme prestigieux ou pur en référant aux apprenants de haut niveau, hautement éduqués et qualifiés dans deux ou plusieurs langues d'utilité internationale. D'autre part, il existe un plurilinguisme « plébéien » ou « impur » qui fait référence à l'utilisation de variétés de langues (régionales ou minoritaires) par une classe ouvrière majoritairement urbaine, largement multiethnique et très peu éduquée en Europe. Comme l'affirme Sonntag (2003), l'élite n'est pas quelque chose de monolithique ou de statique : différentes élites s'appuient sur différents capitaux pour acquérir et conserver leur statut d'élite (Barakos, 2016).

Le multilinguisme engendre-t-il de nouvelles formes d'inégalités, de hiérarchies et de stratification ? Qui tire profit du multilinguisme et qui en est marginalisé ?

(Barakos, 2016)

## **Conclusion**

Les nouveaux francophones de Montréal ont accès à de multiples ressources linguistiques, politiques et sociales et ce, dans plusieurs lieux différents, tels que la maison, les réseaux formels ou informels d'amitié et le milieu de travail (Sridhar, 1996). Nous avons démontré comment le contexte de Montréal est en fait un contexte multilingue quand on considère le répertoire plurilingue des nouveaux francophones. Les propos tenus par les nouveaux francophones de Montréal sur le plurilinguisme ont exposé que le plurilinguisme apparaît comme une valeur ajoutée à leur capital linguistique. Finalement, nous avons décrit le multilinguisme par rapport à une certaine idéologie de l'élite et comme une forme de prestige.

Les nouveaux francophones de Montréal semblent avoir reconfigurés l'équilibre des pouvoirs linguistiques dans l'espace métropolitain en se constituant comme étant légitimement plurilingues tout en se conformant à l'idéologie linguistique qui préconise la dominance du français au Québec. L'institutionnalisation de la langue française est, par ailleurs, un facteur d'expression de l'identité ethnique et nationale québécoise, ce qui peut modifier la hiérarchie des langues en contexte plurilingue (Fortier, 1992). Toutefois, à Montréal, la langue constitue un enjeu central dans les dynamiques linguistiques entre francophones, anglophones et allophones. Ainsi, les nouveaux francophones ne semblent pas se conformer uniquement à l'idéologie monolingue dominante du français au Québec, ni à l'idéologie bilingue français/anglais à Montréal puisque leur répertoire plurilingue change selon le temps et les expériences vécues, selon certaines langues ajoutées et selon certaines moins utilisées ou n'étant plus utilisées. Par exemple, Ahmed, 34 ans, de Palestine, ayant l'arabe, l'hébreu et l'anglais dans son répertoire linguistique, a mentionné ne plus utiliser l'hébreu depuis qu'il vit à Montréal et qu'il apprend le français. Les données présentées dans ce chapitre suggèrent donc un changement idéologique, à Montréal, dans les perceptions tenues par les nouveaux

francophones. Nous arguons que les représentations de nos participants sont ancrées dans les transformations sociales contemporaines comme les nouvelles technologies et la mondialisation, facteurs qui contribuent à la création ou à la reproduction des idéologies langagières. Les nouveaux francophones de notre étude ne semblent pas adopter la norme unilingue du Québec ni bilingue de Montréal, car ils continuent de valoriser leur répertoire multilingue pendant l'apprentissage du français langue seconde.

À cet égard, nous soulignons l'étude « Non-Official Languages. A Study in Canadian Multiculturalism » qui démontre que les allophones de Montréal réussissent mieux que partout ailleurs à conserver l'usage de leur langue d'origine. Selon Baillargeon et Bienjamin (1981), le passage d'une langue d'origine quelconque vers le français se fait, à Montréal, à un rythme plus lent qu'ailleurs au Canada quand on constate à quel point le tiers groupe linguistique (dans le cadre de notre étude, les nouveaux francophones) conserve sa langue d'origine; dans les autres provinces canadiennes, les minorités ethniques sont fortement assimilées (Anctil, 1984). Le facteur déterminant de la persistance ethnique résiderait donc dans la constitution au sein de la ville de deux majorités linguistiques (francophone et anglophone). Ces dynamiques linguistiques et ethnoculturelles de la ville de Montréal, qualifiée de cosmopolite (Germain & Radice, 2006), nous permettrons, dans le prochain chapitre, de situer les nouveaux francophones (« new speakers ») qui suivent des cours de francisation par rapport aux francophones majoritaires (« native speakers »).

## **Chapitre 4 : Apprendre le français et devenir (ou pas) francophone**

Les cours de francisation (accueil) sont au cœur du processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants (Armand, 2005). Le programme d'études « Francisation » est basé sur les besoins particuliers des adultes immigrants allophones et vise à développer leurs compétences en français oral et écrit, et à favoriser leur insertion sociale, culturelle et professionnelle à la société québécoise (Pradeau, 2016; Québec, 2015). Il les prépare également pour les études subséquentes ou pour le marché du travail. Selon le programme d'étude «

Francisation » dédié à la formation générale des adultes du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) :

« L'adulte immigrant allophone doit acquérir le plus rapidement possible les bases linguistiques qui lui permettront d'avoir accès aux services essentiels offerts au Québec, de communiquer avec les membres de la collectivité québécoise francophone et de s'épanouir dans une langue qui n'est pas la sienne. Il doit aussi pouvoir participer activement à son processus d'intégration en s'adaptant aux valeurs de la société québécoise qui lui permettront de s'intégrer socialement, culturellement et professionnellement » (Québec, 2015, p. 5).

La maîtrise de la langue du pays d'accueil par les nouveaux francophones contribue donc à la réussite de leur intégration (emploi, éducation, égalité des droits, etc.) et s'avère être le point convergent des politiques publiques en la matière (Pradeau, 2016). Depuis l'adoption de la Charte de la langue française (1977), les francophones majoritaires ont amorcé une redéfinition majeure de leur identité collective en valorisant le statut du français au Québec en tant que langue de scolarisation, langue de travail et langue commune de la vie publique. S'affirmant peu à peu comme majorité sociologique et linguistique, elle est ainsi devenue graduellement un pôle d'intégration par les groupes immigrants (Armand, 2005). À Montréal, cependant, les nouveaux francophones apprennent le français dans un espace linguistique diversifié et plurilingue. Des défis particuliers peuvent donc se présenter pour les étudiants plurilingues qui vivent des obstacles pendant leur processus de francisation. La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation (1998) mentionne qu'il est important que les élèves en francisation (accueil) sachent vivre dans une société francophone pluraliste. Or, « [...] la diversité linguistique n'est pas explicitement évoquée en tant que composante d'une société pluraliste et sa prise en compte effective reste très peu présente dans les pratiques scolaires » (Armand et al., 2008, p. 48).

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les nouveaux francophones de Montréal négocient leur répertoire plurilingue dans un espace linguistique complexe. Selon cette logique, nous verrons, en premier lieu, que la compétence langagière du français est une ressource linguistique qui s'ajoute au répertoire plurilingue des nouveaux francophones. Cela semble avoir un impact sur les perceptions des nouveaux francophones par rapport à leur expérience linguistique à Montréal, qu'elles soient positives ou négatives. Nous réfléchirons aussi, en

second lieu, sur comment les nouveaux francophones parviennent à traverser les frontières linguistiques, lors de l'apprentissage du français, pour reconstruire leurs identités et aussi leurs vies.

## **Nouveaux francophones de Montréal et perceptions du français langue seconde en contexte hors classe**

Apprendre une langue est un processus à long terme qui permet de développer différentes facettes de la compétence langagière<sup>24</sup>. La socialisation langagière comme processus qui dure pendant toute la vie est, selon Schieffelin et Ochs (1986), un processus interactif où l'apprenant n'est pas passif face aux connaissances socioculturelles, mais plutôt actif dans les interactions qu'il a avec les membres d'un groupe social (Schieffelin & Ochs, 1986). Les concepts de soi et les rôles sociaux sont donc construits par interaction sociale quand les participants sont actifs dans la construction du monde social.

La reconnaissance et la valorisation de la diversité linguistique sont l'objet de nombreux questionnements sur la sphère publique à Montréal où apprendre les langues s'arrime à la promotion et à la protection de la langue française (Maraillet & Armand, 2006). Puisque les nouveaux francophones s'investissent dans l'acquisition langagière pour obtenir le capital linguistique dont ils ont besoin, nous avons interrogé les douze nouveaux francophones de notre étude sur leur apprentissage du français à l'extérieur de la classe. Nos questions étaient les suivantes :

**Compétence et socialisation langagière :** Est-ce que l'apprentissage du français langue seconde est possible à l'extérieur de la classe ?

**Médias et socialisation langagière :** Est-ce que les médias influencent l'apprentissage du français langue seconde dans un contexte hors classe ?

---

<sup>24</sup> Les « Basic Interpersonal Communicative Skills » (BICS) et les « Cognitive Academic Language Proficiency » (CALP) sont des aspects de la compétence langagière (Armand, Beck, & Murphy, 2009).

**Contexte :** Est-ce que l'apprentissage du français langue seconde amène un changement dans le vécu quotidien du migrant ?

**Langues :** Comment le migrant vit-il son expérience selon les langues connues avant d'apprendre le français langue seconde ?

Les nouveaux francophones nous ont indiqué qu'il était possible d'apprendre et de développer la compétence langagière en français à l'extérieur de la classe de francisation par l'entremise du réseau familial, amical et par celui des francophones majoritaires. Ils nous ont aussi indiqué que les médias (journaux, internet, radio, etc.) contribuaient à l'apprentissage du français langue seconde. C'est dans cette optique que nous examinerons l'importance accordée à la compétence communicationnelle qui compte comme ressource langagière dans la performance en français (Armand et al., 2009).

## **Le français comme compétence linguistique**

Le courant de l'ethnographie de la communication met en place une approche théorique de la langue en société. Un de ses fondateurs, Dell Hymes, lui donne pour but de décrire et d'analyser les usages et les formes de la parole selon la complexité ethnographique. Ceci le conduit à intégrer l'étude traditionnelle du niveau linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe et lexique) dans un niveau englobant, celui de la communication. Il remplace l'étude de la compétence linguistique issue des travaux des formalistes comme Chomsky, pour l'étude d'une compétence élargie, celle de la compétence de communication. En ethnographie et en sociolinguistique, elle est à l'origine de transformations profondes dans la didactique des langues étrangères, sous l'appellation « approches communicatives » (M. Heller & Boutet, 2006).

Depuis les travaux de Hymes (1972), de nombreux chercheurs ont tenté de définir la capacité à utiliser la langue selon une approche communicative. Par exemple, le « Cadre Européen

commun de référence pour les langues » définit la compétence à communiquer<sup>25</sup> avec la compétence sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règle d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexe, statuts, groupes sociaux, codification par la langue de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte la communication langagière entre représentants de différentes cultures (Richer, 2005).

## Apprendre le français par le réseau

L'interaction est un lieu où la langue et l'esprit convergent de façon dialogique avec un monde naturel. Si les participants doivent mener des actions collaboratives, ils doivent, dans un certain sens, comprendre ce que l'autre fait, quand ils sont engagés ensemble (Dahlet, 2005). Interagir consiste en effet à mobiliser, coordonner et orchestrer la compétence à communiquer en français qui est constituée de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être complexes (Richer, 2005). Pour les nouveaux francophones, apprendre le français à l'extérieur de la classe est possible avec l'interaction du réseau hors de la classe. Par exemple, l'interviewée Karima nous indique qu'apprendre le français à l'extérieur de la classe est possible, si les règles de grammaire sont bien maîtrisées et si on est en contact avec un proche.

**ROSELINE :** Est-ce que vous pensez qu'apprendre le français à l'extérieur de la classe c'est possible à Montréal ?

**KARIMA :** Ici, c'est possible, mais tu dois savoir des règles de grammaire.

**ROSELINE :** Si c'est possible, pourquoi c'est possible ? Quand est-ce que ça peut être possible d'apprendre le français ?

**KARIMA :** Moi, j'ai souvent demandé à mon mari de m'enseigner. Il m'a dit, regarde je n'aime pas parler en français, c'est la vérité parce que je préfère parler en anglais ou en arabe. C'est tout. Je ne sais pas pourquoi, mais il a étudié en français. Alors, si par exemple il y a un couple, peut-être par exemple le mari ou un chum qui peut parler en français parfaitement, un peu, il peut facilement le transférer. Transférer. Comment on dit ? L'enseigner.

**ROSELINE :** L'enseignement.

**KARIMA :** Oui, c'est ça. Mais si ça, ce n'est pas le cas, c'est difficile.

*Karima, 43 ans, Kirghizstan*

---

<sup>25</sup> La compétence à communiquer est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières qui relèvent de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation (Richer, 2005).

Elle mentionne que son mari, même s'il préférerait parler en anglais ou en arabe, est une personne qui l'aide dans son apprentissage. La participante Floria trouve aussi des moyens de pratiquer le français à l'extérieur de la classe alors qu'elle rencontre une amie québécoise quotidiennement.

**FLORIA :** Oui, oui pour parler à l'extérieur de la classe. Par exemple, chaque semaine, je fais un rendez-vous avec mes amis qui sont du Venezuela et une petite sœur québécoise qui m'a donné des classes à la maison de l'amitié. Elle s'appelle Sonia et quelques fois on fait un rendez-vous, on partage des nourritures de chaque pays et on parle seulement français.

[...]

**FLORIA :** Oui, normalement, quand on parle toute la journée, par exemple, il y a des choses dans la cuisine que je ne connais pas maintenant. Normalement, quand on cuisine, je pose beaucoup de questions. Je dis okay, commence à faire quelque chose et dis-moi comment je prépare mon gâteau, comment je prépare quelque chose et normalement il y a des choses qu'on ne connaît pas encore et on lui demande si elle peut répondre. Il y a des choses qui s'enregistrent dans la tête, mais il y a des choses que non, mais c'est normal.

*Floria, 34 ans, Venezuela*

L'échange linguistique et culturel vécu par Floria semble mobiliser des stratégies d'apprentissage qui favorisent le développement de compétences communicatives en français. Quant à Azan, il mise sur les personnes ou les organisations présentes à Montréal pour le guider dans son processus d'apprentissage linguistique.

**ROSELINE :** Okay, intéressant et est-ce que c'est possible d'apprendre le français à l'extérieur de la classe selon vous ?

**AZAN :** Oui bien sûr.

**ROSELINE :** Pourquoi ?

**AZAN :** Pourquoi ? Parce que les personnes ici sont très aimables, donc si tu arrives, les personnes vont t'aider, mais ça dépend aussi où tu vas. Il y a différentes organisations de personnes, donc ici tu ne peux pas te perdre. Ils vont te diriger dans la bonne direction et au final tu vas apprendre l'anglais et le français. Je pense que c'est plus le français ici.

*Azan, 27 ans, Pérou*

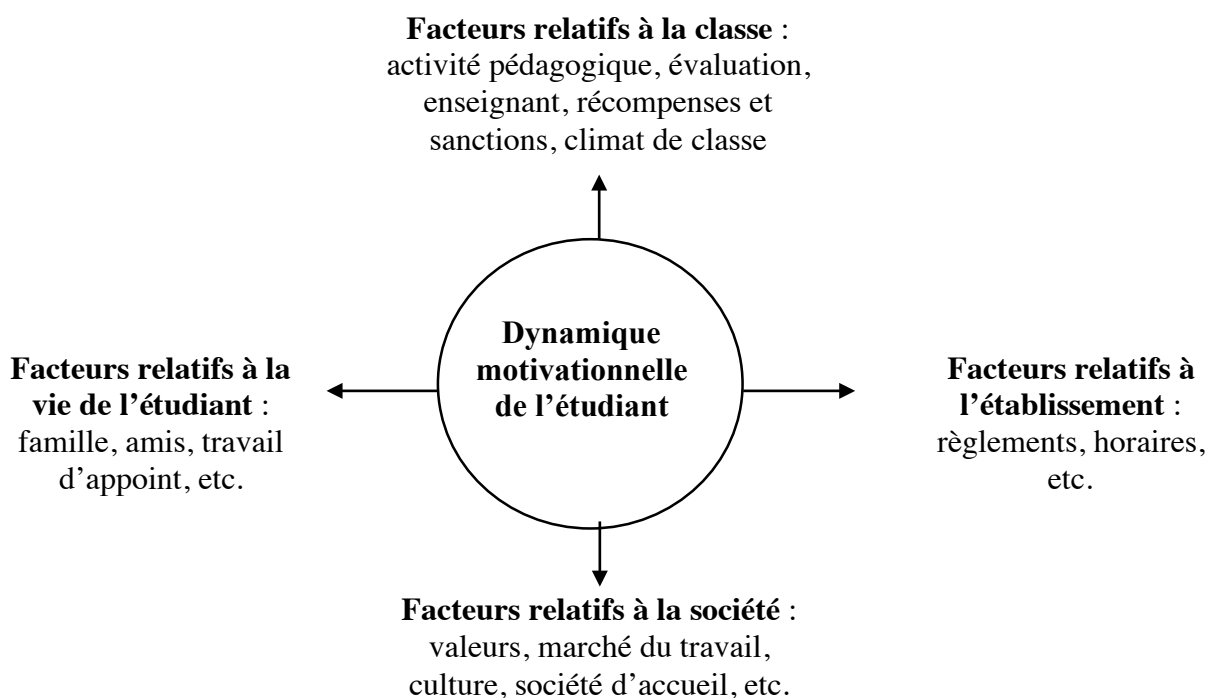
Pour ces nouveaux francophones, l'interaction en français signifierait la synchronisation du plan langagier avec le(s) partenaire(s) d'interaction (Richer, 2005). Les nouveaux francophones semblent donc mobiliser des stratégies d'apprentissage en français qui paraissent convenir à l'accomplissement de tâches à réaliser en accord avec le réseau qui leur est disponible.



## Apprendre le français et la motivation

La dynamique motivationnelle tire sa source dans les perceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement. Cela a pour conséquence le choix de l'étudiant de s'engager à s'accomplir et à persévérer dans le but d'apprendre. Nous utilisons l'expression « dynamique motivationnelle » plutôt que « motivation » pour mettre en relief le fait que cette dynamique est un phénomène complexe qui fluctue constamment en fonction de plusieurs facteurs externes à l'étudiant (Viau, 1999). Viau (1999) propose le tableau suivant pour illustrer la dynamique motivationnelle des apprenants :

**Figure 2 - Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant (Viau, 1999, p. 2)**



Généralement, un étudiant qui s'engage et persévère apprend. Notons par ailleurs que si l'apprentissage est une conséquence de la dynamique motivationnelle, il en devient une source de motivation, car il influence à son tour les perceptions de l'étudiant. Dans cette veine, certains nouveaux francophones ont mentionné qu'apprendre le français à l'extérieur de la classe est

synonyme de motivation quand l'apprentissage est lié aux facteurs relatifs à la société. Par exemple, Liane nous indique qu'elle est motivée d'apprendre le français quand elle utilise un objet culturel, dans son cas, le journal.

**LIANE :** Oui. On peut apprendre à l'extérieur. Si on prend un journal, on lit quelques mots, on lit quelque chose, on apprend du vocabulaire nouveau. Si tu veux, tu peux.

*Liane, 30 ans, Algérie*

Il en est de même pour l'interviewée Jeannine qui est motivée d'apprendre avec la télévision, les livres et internet. Or, elle mentionne que la motivation n'est pas toujours présente selon le parcours migratoire et l'expérience vécue sur le marché du travail.

**ROSELINE :** C'est ça (rires). Est-ce que c'est possible selon vous d'apprendre le français à l'extérieur de la classe ?

**JEANNINE :** Oui

**ROSELINE :** Comment c'est possible ?

**JEANNINE :** Ça prend de la motivation, de la discipline. Quand tu veux quelque chose, tu peux l'atteindre. Il y a plusieurs façons comme regarder la télévision avec les sous-titres. Je ne sais pas, lire des livres, faire des exercices sur internet. Je vois que la plupart des immigrants ne sont pas assez motivés.

**ROSELINE :** Pourquoi vous pensez qu'ils ne sont pas motivés ?

**JEANNINE :** Ils sont toujours découragés à cause de la difficulté de l'immigration, du genre de travail qu'ils font. En plus d'apprendre une langue qui est déjà difficile, je trouve que c'est trop pour eux [...] (rires).

*Jeannine, 35 ans, Colombie*

Ces nouveaux francophones semblent réagir de façon positive à l'apprentissage du français en contexte hors classe parce qu'ils s'engagent avec la langue française sur le plan social par l'interaction dans leur quotidien et, ainsi, persévèrent. Toutefois, Jeannine semble aussi réagir de façon négative à l'apprentissage du français quand elle mentionne que ses pairs, qui sont aussi en situation d'apprentissage, rencontrent des difficultés qui ne sont pas seulement une question de la maîtrise du français. Ces difficultés semblent être liées au défi de l'immigration. Apprendre le français à l'extérieur de la classe semble donc engendrer différentes dynamiques motivationnelles selon les étudiants. À cet effet, le concept d'investissement de Norton (2001) capture le rapport complexe entre les locuteurs de la langue cible et les apprenants d'une langue, puisque ceux-ci éprouvent un désir parfois ambivalent de vouloir parler ou apprendre une nouvelle langue. « L'image de l'idéal inatteignable d'un bilinguisme ou plurilinguisme "parfait" » peut par ailleurs, selon Coste, Moore et Zarate (1997), s'avérer être un défi dans

l'acquisition d'une nouvelle langue à l'extérieur de la classe (Castellotti, 2001). Nous verrons plus loin que, pour certains nouveaux francophones, apprendre une nouvelle langue à Montréal est difficile quand plusieurs francophones majoritaires leur répondent en anglais.

## **L'accessibilité aux médias**

Parmi les nouveaux francophones interviewés, plusieurs s'engagent dans de nouvelles formes d'alphabétisation médiatiques qui semblent changer leurs modes de participation dans la société. L'apprentissage du français par les médias semble impliquer des moyens de compréhension et d'interprétation (Ito et al., 2009). Les nouveaux apprenants semblent s'engager dans la culture de différentes façons lorsqu'ils font des activités telles que regarder des films ou la télévision, écouter de la musique, lire et écouter les autres. Par exemple, Floria indique qu'il est possible d'apprendre le français à l'extérieur de la classe avec internet, la télévision, la radio et les amis francophones.

**FLORIA** : [...] J'étudie avec internet et quelques fois pour étudier la grammaire, j'ai essayé beaucoup, beaucoup d'exercices. Il y a une page sur internet qui s'appelle Ortholud, tu peux faire beaucoup d'exercices dans tous les thèmes verbaux et essayer. Aussi, il y a un autre programme qui s'appelle FLÉ<sup>26</sup>.

**ROSELINE** : FLE

**FLORIA** : Oui, le point du FLÉ

**ROSELINE** : Le point du FLE oui

**FLORIA** : Exactement

**ROSELINE** : Oui.

**FLORIA** : C'est comme ça que normalement les professeurs de l'école de francisation demandent. C'est bon d'étudier à l'extérieur aussi normalement. On regarde toutes les fins de semaine parce que pendant la semaine on n'a pas le temps (rires) et on regarde la télévision et on écoute la radio et on doit savoir se faire des amis en français (rires).

*Floria, 34 ans, Venezuela*

Quant à Adem, il écoute Radio-Canada, plus particulièrement l'émission « Gravel le matin », pour pratiquer sa compréhension orale du français bien qu'il ait de la difficulté à comprendre les dialogues.

---

<sup>26</sup> Nous proposons le site internet de « Ortholud » : <http://www.ortholud.com/index.html> et le site internet du « Point du FLÉ » : <http://www.lepointdufle.net>.

**ROSELINE :** (rires) Oui, c'est bon. Est-ce que les médias, par exemple, les journaux, la télévision, la radio, ça influence l'apprentissage du français pour vous ?

**ADEM :** Ça dépend parce que parfois c'est difficile de comprendre parce que c'est compliqué parce que chaque matin j'écoute la radio, oui, chaque matin, c'est une tradition pour moi. J'écoute Radio-Canada, c'est bon, mais difficile de comprendre. J'ai commencé de, à regarder ?

**ROSELINE :** J'ai commencé à regarder

**ADEM :** À regarder la téléserie

**ROSELINE :** Oui

**ADEM :** C'est bon *and* j'ai besoin parce que c'est pour moi, c'est difficile écouter tout. Mon professeur m'a dit que je suis bien, mais je dois plus.

**ROSELINE :** L'écoute

**ADEM :** L'écoute. Je ne sais pas, mais j'ai *confuse* quand il y a un dialogue difficile, plus vite. C'est difficile pour moi.

**ROSELINE :** Oui, je comprends

**ADEM :** Mais j'ai besoin de l'écoute. D'écouter plus. Je pense que je comprends mieux, oui c'est ça.

*Adem, 31 ans, Turquie*

Comme les activités médiatiques sont créées par des personnes qui se déplacent dans l'espace et le temps, elles fournissent les moyens par lesquels l'histoire et les processus historiques des nouveaux francophones semblent trouver leur chemin au cœur de l'identité individuelle (Pavlenko & Blackledge, 2004). Avec les environnements médiatiques, la structure de sociabilité des nouveaux francophones semble se modifier quand les formes d'apprentissage sont individualisées, mais à la fois souples. L'engagement médiatique, en contexte d'apprentissage, semble donc être synonyme de société d'apprentissage en réseaux quand les médias numériques convergent avec les médias interactifs, les réseaux en ligne et les formes médiatiques existantes (Ito et al., 2009). Comme les nouvelles pratiques médiatiques sont intégrées dans une écologie sociale et culturelle plus large et dans les structures sociales existantes en évolution, le nouveau francophone participe aux pratiques culturelles en agissant sur lui-même dans un système dynamique, cohérent et en production continue (Ito et al., 2009).

En somme, les nouveaux francophones nous ont mentionné recourir à différentes stratégies<sup>27</sup> linguistiques pour exécuter une tâche linguistique en français avec succès, de façon complète en fonction d'un but précis. Elles impliqueraient un transfert immédiat des compétences acquises en classe dans des situations de la vie quotidienne et participeraient à leur processus

---

<sup>27</sup> Les stratégies sont plus spécifiquement définies comme tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

d'acquisition langagière à l'extérieur de la classe. Apprendre une nouvelle langue semble façonner le quotidien des apprenants qui est vécu en français et dans d'autres langues.

## **Expérience vécue d'apprendre le français langue seconde à Montréal**

L'expérience d'apprentissage est un processus cyclique qui intègre l'expérience immédiate, la réflexion et la conceptualisation abstraite de l'action. Les nouveaux francophones ont une représentation du monde qu'ils ont développée sur une certaine période de temps. Ils se construisent personnellement et activement quand ils font des choix basés sur la réalité. Leur expérience de socialisation linguistique est en effet orientée vers l'observation réfléchie par rapport à l'action et à l'expérimentation active (Kohonen, 1992). La centralité de l'apprenant d'une langue seconde (la motivation, les situations dans l'acte communicatif, les pratiques linguistiques, discursives, conversationnelles et les comportements non verbaux) est l'ébauche d'un terrain pour l'expression de soi (Lévy & HU, 2008). Selon Harré (1987), la personne est l'objet des pratiques de la vie sociale alors que le « soi » est le centre de l'expérience auquel sont attribués divers états tels que les perceptions et l'agentivité. Le « soi » se compose de quatre composantes : un emplacement dans l'espace (ou un point de vue) et dans le temps (ou une trajectoire ou un parcours dans le temps), un lieu de responsabilité (ou l'agentivité) et un lieu social selon une variété de personnes ordonnées par le statut, l'âge, la réputation, etc. (Pavlenko & Blackledge, 2004).

Dans le cadre de notre étude, les « nouveaux francophones » nous ont mentionné qu'apprendre le français changeait leur quotidien positivement ou négativement. Ils en ont parlé parce qu'ils s'investissent dans l'apprentissage du français quand ils éprouvent un désir ambivalent (ou pas) de parler la nouvelle langue. Leur expérience converge en effet entre leur environnement linguistique en mutation active et leur histoire personnelle. Cela fournit une perspective sur notre compréhension de la façon dont l'environnement linguistique des nouveaux francophones et leur progrès dans l'apprentissage du français comme langue seconde forment la façon dont ils perçoivent leur expérience (Best & Tyler, 2007).

## **Expérience vécue positivement**

L'apprentissage langagier implique la réalisation de tâches, soit toute action que le nouveau francophone se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'il s'est fixé. Les tâches ou activités en français sont, par ailleurs, des faits courants de la vie quotidienne non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans les domaines personnels, publics et professionnels. Les nouveaux francophones mettent en œuvre les compétences en français pour mener un ensemble d'actions, dans un certain domaine, avec un but défini et un produit particulier (Richer, 2005). Selon cette logique, certains « nouveaux francophones » nous ont indiqué que l'expérience d'apprendre le français à Montréal est vécue positivement.

## **Le français comme privilège linguistique**

Prendre place dans les communautés de pratique signifie le partage de l'expérience dans le temps et l'engagement dans la compréhension. L'acte d'appropriation d'une deuxième langue pourrait ainsi signifier un acte de réappropriation posé sur l'émergence de l'identité par la personne qui apprend. Cette nouvelle langue, jadis étrangère, accorderait le privilège de parler à l'autre (Dahlet, 2005). Pour le nouveau francophone Ahmed, connaître le français est un privilège qui a motivé son immigration au Québec avec sa copine.

**AHMED :** *I think it's not about confidence. It's like something, it's a privilege to me like to learn a new language so I was enthusiastic about it. Before we came here we could have chosen also to go to a province that speaks English or a city. It'd be easier. But we wanted to come here. Me and my girlfriend. She speaks French.*  
*Ahmed, 34 ans, Palestine*

Jeannine, pour sa part, indique que connaître le français lui permet de travailler avec une femme de son réseau amical d'une autre origine nationale. Elle est d'autant plus enthousiaste à l'idée d'utiliser la langue française quotidiennement. Sa nouvelle communauté de pratique est pluriculturelle et plurilingue.

**JEANNINE :** *Para moi c'est magnifique parce que je travaille avec une femme qui est de l'Algérie.*

**ROSELINE** : Oui, la femme algérienne vous m'en avez parlé l'autre fois exactement.

**JEANNINE** : Je parle français tous les jours, toutes les journées. *Para moi, c'est magnifique.*

*Jeannine, 35 ans, Colombie*

Les sujets sociaux semblent se former et s'investir en s'engageant dans la production de l'identité linguistique qui est soumise au savoir, au regard et à la nouvelle langue. Le projet de formation linguistique des nouveaux francophones semble donner un sens au nouvel objet linguistique acquis et, ainsi, permettre de nouvelles significations. Nous verrons plus loin que cela implique parfois des deuils à faire, le deuil d'une image désormais ancienne de soi-même (Dahlet, 2005).

### **Le français et le corps**

Dans le cadre de notre étude, nous réfléchissons à la façon dont les nouveaux francophones peuvent percevoir leur corps avec celui de l'autre quand les actions linguistiques en français sont accomplies avec succès (Dahlet, 2005). Pour Simmel (1950), les sites interactifs de l'action sont organisés selon la coprésence ou, ce que Goffman (1963) appelle, la réflexivité de l'interaction incarnée. Le corps acquiert en effet des compétences linguistiques requises pour une action pertinente (Dahlet, 2005) dans la communauté de pratique. Pour Ahmed, apprendre le français est lié à l'expérience corporelle vécue.

**AHMED**: *Okay so the way I feel after learning French it's like more a sense of being. I don't feel like home but there is something grounded you know. The way I feel more calmer and more aware of what is happening. It's nice also to understand everything around you, not to feel as a complete stranger.*

**ROSELINE**: *So you felt stress before?*

**AHMED**: *Because of the language barrier I think. You go into somewhere else. It's not just travel to like, immigrate.*

**ROSELINE**: *Because you live here.*

**AHMED** : *Yeah*

*Ahmed, 34 ans, Palestine*

L'expérience vécue de migration et d'apprentissage du français se vit par le corps, pour Ahmed. Or, dans le passage de la culture palestinienne à la culture québécoise, la migration du « soi » de Ahmed suit un horaire différent de celui de son corps réel. Ahmed apprend une nouvelle façon d'être disant qu'il est plus conscient de ce qui se passe autour de lui depuis qu'il maîtrise le français. Il se sent donc présent dans une communauté qu'il a récemment intégrée

linguistiquement. Ahmed apprend ainsi à se situer dans l'espace et dans le temps quand il intègre les événements de sa vie précédente qu'il conjugue avec son action présente et son histoire (Lévy & HU, 2008).

## **Expérience vécue négativement**

Les compétences linguistiques des nouveaux francophones sont souvent instables et en cours de changement. Selon le Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe :

« La notion de compétence partielle dans une langue donnée trouve sa place : il ne s'agit pas de satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit » (Coste et al. 1997, p. 12).

Pour certains nouveaux locuteurs, apprendre une nouvelle langue peut ainsi se caractériser par un succès incomplet. Alors que certains nouveaux francophones apprennent et arrivent près de la norme de la langue cible (dans le cadre de notre étude, le français), d'autres semblent se stabiliser en tant qu'utilisateurs d'un système langagier alternatif indépendamment du nombre de cours de langues qu'ils fréquentent<sup>28</sup> (Mitchell et al., 2013).

## **L'anxiété langagière**

MacIntyre (1999) définit l'anxiété langagière comme étant l'inquiétude et la réaction émotionnelle négative déclenchées lors de l'apprentissage ou l'usage d'une langue seconde. Il présente un panorama des causes de l'anxiété langagière et en distingue trois types reliés entre eux: anxiété scolaire, cognitive et sociale (Dewaele & Sevinç, 2017). L'anxiété langagière, en dehors de l'école, selon le contexte (interactions avec des membres de sa famille, des collègues, des amis, des francophones de souche), implique aussi une différence dans le profil des

---

<sup>28</sup> Le terme « fossilisation » a été proposé pour décrire ce phénomène, mais ce terme a été considéré comme répréhensible par certains, et des termes plus neutres tels que « l'état final » ou « l'accomplissement final » sont également utilisés régulièrement (Mitchell et al., 2013).



participants: alors que dans le contexte scolaire, les participants sont généralement des enfants ou de jeunes adultes, dans le contexte extrascolaire, les locuteurs non natifs sont des adultes multilingues, souvent des immigrants, qui ne sont plus des apprenants, mais plutôt des usagers légitimes de la langue française, qu'ils utilisent parfois depuis des années sans nécessairement pouvoir passer pour des locuteurs natifs. Si la définition de l'anxiété langagière de MacIntyre (1999) s'applique également à ces multilingues adultes, elle a néanmoins des sources et des conséquences différentes<sup>29</sup> (Dewaele & Sevinç, 2017) quand le rapport conflictuel et ambivalent à la langue peut intervenir sur les modes d'acquisition et sur les façons de se représenter. Les représentations jouent par ailleurs un rôle important dans l'insécurité linguistique (Boudreau & Dubois, 2001; Bretégnier & Ledegen, 2002) qui est définie comme « un ensemble de comportements linguistiques pour ainsi dire déviants, ou plus exactement, à la représentation de cette déviance, de la non-conformité à la loi linguistique que constitue la norme » (Bretégnier & Ledegen, 2002, p. 1).

Les nouveaux francophones semblent être anxieux dans l'atteinte de la compétence linguistique en français qu'ils mentionnent ne pas maîtriser parce qu'ils font des erreurs en français oral. Cela contribue à un état de frustration, un sentiment d'impuissance, donc d'exclusion. Par exemple, l'interviewé Safio indique ne pas beaucoup parler français avec ses amis, car il a peur de faire des erreurs.

**ROSELINE :** Vous parlez français avec les amis vous m'avez dit tantôt.

**SAFIO :** Oui, quelques fois. Un peu de mots, un peu de phrases, mais pas beaucoup parce que j'ai peur de parler quelques fois parce que je ne peux pas faire des erreurs.  
*Safio, 30 ans, Pakistan*

Quant à elle, Liane indique qu'elle a eu un parcours d'apprentissage peu linéaire, ce qui a contribué à l'arrêt de l'apprentissage du français. Depuis qu'elle parle français à nouveau, elle

---

<sup>29</sup> Les phénomènes physiques de l'anxiété peuvent être comparables (battements de coeur, transpiration) et peuvent paralyser l'usager de la LX, mais les enjeux et les effets sont différents : l'apprenant qui se trouve avec la gorge nouée dans la classe de langue risque de ne pas obtenir un score élevé, mais son silence n'aura pas de conséquence pratique et directe sur sa vie. L'usager d'une LX paralysé par l'anxiété langagière dans une interaction authentique risque de rentrer bredouille, littéralement les mains vides, et sa survie peut être menacée (Dewaele & Sevinç, 2017).

l'enseigne aux membres de sa famille. Or, elle mentionne que son français n'est pas parfaitement maîtrisé parce qu'elle fait des erreurs à l'oral.

**ROSELINE :** Vous vous êtes améliorée depuis que vous êtes ici.

**LIANE :** Oui parce que quand je suis arrivée ici en 2010, en 2011, j'étais ici aussi j'ai étudié pendant quelques mois. Après, j'ai arrêté parce que j'ai accouché. Pendant 4 ans, je parlais seulement arabe avec mes amis arabes. J'ai oublié le français, oui. Je n'ai pas tout oublié parce qu'à partir de ce moment-là je pouvais enseigner à mes enfants, mes demi-sœurs. Je parlais à la gardienne, mais je ne parlais pas parfaitement. Je faisais beaucoup de fautes, mais maintenant je suis retournée ici au centre de francisation. Ça fait presque un an. Oui. Quand j'écris, j'écris bien, mais je sais que quand je parle, je fais des fautes (rires).

*Liane, 30 ans, Algérie*

Il nous semble que l'anxiété langagière des nouveaux francophones est propre à l'expérience même d'immigration : un sentiment de déracinement et d'éloignement de la culture d'origine, mais aussi un sentiment de frustration avec la difficulté et la lenteur de l'intégration dans le pays hôte (Dewaele & Sevinç, 2017).

### **Les francophones majoritaires et le « Montreal Switch »**

Les plurilingues peuvent adopter un parler bilingue ou plurilingue quand ils se retrouvent avec d'autres qui ont les mêmes ressources langagières qu'eux, dans une communauté langagière particulière, ce qui constitue un moyen d'exprimer l'identité, c'est-à-dire une autre forme de ressource langagière qui fait partie de leur répertoire. Le choix linguistique peut être négocié dans chaque interaction (Heller, 1978). Plusieurs nouveaux francophones nous ont ainsi indiqué que les francophones natifs vont très rapidement se servir de l'anglais lors d'interactions orales. Cette attitude linguistique est perçue négativement par les nouveaux francophones parce qu'ils se sentent frustrés, non compétents en français, donc inférieurs, lorsque cela se produit. Par exemple, Ahmed observe que, dans ses interactions avec les francophones majoritaires, ces derniers vont arrêter de lui parler en français pour adopter l'anglais, ce qui contribue à un sentiment de frustration.

**AHMED:** *There is another challenge also here when you try to speak to people. I don't know. It depends of the person like if they have enough time. I will say from Arabic there is a word like patience.*

*Somebody here like tries to formulate and they will go immediately to English with you. That's the hardest part. When people switch to English. Even people who speaks French.*

**ROSELINE:** *So they switch to English.*

**AHMED:** *They don't have patience.*

**ROSELINE:** *So you think it shows lack of patience.*

**AHMED:** *Yeah some of it because there is a lot of people who come here.*

*Ahmed, 34 ans, Palestine*

Karima raconte qu'elle était anxieuse de ne pas connaître le français à son arrivée. Il semble que cela ait été alimenté en partie par le fait que les francophones natifs n'utilisaient pas le français avec elle, optant pour l'anglais.

**KARIMA :** Oui, j'avais du stress énormément

**ROSELINE :** De ne pas connaître le français ?

**KARIMA :** Oui. Je vais au magasin et les personnes commencent à parler en français seulement parce qu'on habite au Québec. Tout le monde essaie de commencer à parler en français et après, si vous ne pouvez pas, peut-être, ils vont vous parler en anglais alors j'avais du stress toujours (rires). Mais maintenant, je suis plus à l'aise.

**ROSELINE :** Maintenant, c'est plus facile pour vous.

**KARIMA :** Je comprends.

**ROSELINE :** Il y a moins de stress.

**KARIMA :** C'est ça. Moi je suis contente quand je vais maintenant à la pharmacie, je parle en français. Je converse.

*Karima, 43 ans, Kirghizstan*

Il en est de même pour l'interviewée Vlada qui se sent frustrée lorsque les francophones natifs passent du français vers l'anglais.

**VLADA:** *Et souvent les personnes will switch to English. It's still frustrating. No it's more.*

*Vlada, 26 ans, États-Unis*

Au final, l'interviewé Azan nous fait part de son expérience linguistique et de son désir de vouloir parler le français dès le début de son arrivée à Montréal. L'attitude linguistique des francophones majoritaires, qui lui parlaient en anglais, est vécue négativement par ce nouveau francophone quand il mentionne ne pas avoir pu pratiquer le français. Cela contribue à un sentiment de délégitimation parce qu'Azan n'est initialement pas reconnu en tant que parleur de français légitime par les francophones majoritaires à qui il s'adresse. Azan se perçoit donc comme un imposteur parce que, lorsqu'on lui parlait en anglais, il n'avait pas accès au capital symbolique associé à la ressource linguistique (Roussel, 2016) en français.

**AZAN :** J'ai des amis qui parlent en anglais, j'ai des amis qui parlent en espagnol. Au travail aussi. Au travail, je ne parle pas espagnol, mais je parle en anglais ou en français comme j'ai dit. Comme quand je suis arrivé, la première chose que je commençais à apprendre, c'est le français, donc ils commençaient à me parler anglais. Aussi, je leur ai dit, je veux apprendre, il faut me parler en français. Si je ne comprenais pas, ils me parlaient en anglais. Mais maintenant, ils me parlent plus en français. Quand j'ai commencé, ils me parlaient plus en anglais, mais maintenant c'est en français.

*Azan, 27 ans, Pérou*

## **La perte de repères linguistiques et culturels**

Si le discours social signifie la relation de l'individu avec le monde des autres et des objets, le discours interne agit sur la relation entre la personne et l'ordre mental interne. Il organise et intègre les événements qui se produisent dans l'espace et le temps (Pavlenko & Blackledge, 2004). Les récits personnels des nouveaux francophones semblent avoir été construits dans un temps et un lieu qui divergent de leur temps et de leurs lieux actuels à Montréal. Leur sens du présent semble en effet être affecté par des dissonances cognitives et affectives. Ils semblent réorganiser les parcelles de leurs histoires de vie selon le nouvel ensemble de relations sociales de la nouvelle communauté dans laquelle ils se trouvent (Pavlenko & Blackledge, 2004).

Les nouveaux francophones de notre étude semblent avoir vécu directement ou indirectement l'expérience migratoire et celle de l'intégration avec une pluralité linguistique problématique accompagnée de phénomènes de non-coïncidence (le répertoire linguistique est associé à la langue culturelle, à la langue maternelle, aux langues de la famille, à la langue véhiculaire, à la langue scolaire, à la langue « de la maison » et à la langue officielle) dans des univers psychiques et culturels séparés (Lévy & HU, 2008). Par exemple, l'interviewé Adem semble être dans une zone de crépuscule sémantique dans laquelle son discours interne en turc cesse de fonctionner alors que le discours interne suscité par le français, sa nouvelle langue, émerge. Il semble avoir de la difficulté à organiser son expérience en français quand il a un désir très fort de ne plus être un immigrant qui pense en turc. Cette représentation qu'il a de lui-même nous indique aussi qu'il pense beaucoup plus vite qu'il parle.

**ADEM :** *It's really different French language. It's not easy so I need, I really need like because still I'm thinking something like in Turkish, normal, I should think just French you know. French idea, French, if I see something you know I have to use just French words but now I am still thinking like Turkish. Myself I am. For example, if I see you, if I want to think about you, I'm thinking like well Turkish words so it*

*has to be like French words. I need read more, to meet more people because I cannot. My English is not perfect but Turkish too but French if you want to talk with me I cannot.*

**ROSELINE** : Est-ce que c'est bien ou mal de penser en turc et parler français?

**ADEM** : Je pense que oui.

**ROSELINE** : C'est mal pourquoi?

**ADEM** : Parce que j'ai besoin de penser plus en français.

**ROSELINE** : Vous pensez que vous allez mieux vous intégrer si vous pensez plus français.

**ADEM** : Oui parce que je suis immigrant.

**ROSELINE** : Donc ne plus être immigrant pour vous c'est de penser et de parler en français.

**ADEM** : Oui, parce que j'habite à Montréal. Maintenant, j'habite ici, c'est sûr que je dois penser comme juste francophone.

*Adem, 31 ans, Turquie*

Floria vit aussi son expérience d'apprendre le français négativement puisqu'elle considère qu'elle doit s'oublier et ne pas parler sa langue maternelle, l'espagnol, pour étudier en français. Elle a un discours idéologique sur le monolinguisme parce que, selon elle, il n'y a pas de place pour plus d'une langue dans son répertoire linguistique, ce qui ne correspond pas à la réalité de plusieurs nouveaux locuteurs incluant cette participante.

**ROSELINE** : Oui, je comprends. Comment vous vivez votre expérience d'apprendre le français si vous parlez espagnol ?

**FLORIA** : Mauvaise.

**ROSELINE** : Pardon, vous avez dit ?

**FLORIA** : Mauvaise.

**ROSELINE** : Okay, pourquoi ?

**FLORIA** : Parce que pour savoir apprendre une nouvelle langue, tu dois t'oublier. Parle seulement ta langue (le français) pour apprendre une nouvelle langue. C'est difficile, mais quand les personnes étaient plus âgées, pas vieille parce que j'ai 34 ans, je ne suis pas vieille, mais il faut que quand j'étudie le français, j'oublie de parler en espagnol.

*Floria, 34 ans, Venezuela*

Par la nouvelle langue qu'ils acquièrent, ces nouveaux francophones nous ont indiqué qu'ils semblaient avoir moins la possibilité de parler dans leur langue maternelle. Cela pourrait être relié à une perte de soi et d'identité linguistique. Ils considèrent qu'ils ne peuvent plus participer pleinement au monde qui les entoure. En d'autres termes, il s'agirait d'une perte d'agentivité avec la communauté qu'ils intègrent alors qu'ils perdent leurs moyens culturels et linguistiques (Pavlenko & Blackledge, 2004).

En somme, pour certains, l'expérience d'apprendre une nouvelle langue semble être vécue positivement quand le français est perçu comme une ressource linguistique et culturelle qui

s'ajoute au répertoire linguistique. Pour d'autres, cette même expérience est liée à des facteurs d'anxiété et à une perte de soi sur le plan linguistique et culturel. Par ailleurs, les participants qui étaient anxieux au sujet d'une perte de soi n'étaient pas unilingues avant d'étudier le français. En nous basant sur l'expérience d'acquisition linguistique des nouveaux francophones, nous suggérons que si un adulte apprenant devient plurilingue fonctionnel par nécessité, il devient plurilingue multiculturel par choix seulement. Cela s'explique par le fait que les nouveaux francophones s'investissent dans l'apprentissage du français, dans la classe et en dehors de la classe, d'une façon formelle ou informelle. Plus que tout autre chose, le plurilinguisme tardif chez l'adulte exige de l'agentivité et l'intentionnalité. Nous réfléchissons donc à la façon dont le nouveau francophone participe aux pratiques discursives de sa propre culture pour tendre vers celles d'une nouvelle culture (Pavlenko & Blackledge, 2004).

## **Nouveaux francophones de Montréal et frontières linguistiques**

Comme la langue est un instrument d'action, les pratiques linguistiques et sociales sont complexes et observables à travers la relation à l'étranger par la pluralité linguistique et culturelle. La pluralité n'est pas seulement définie par la coexistence des langues en présence, mais bien par l'activité sociale spécifique, c'est-à-dire la circulation transfrontalière des valeurs, la dynamique des identités toujours négociées, les inversions ou les (ré) inventions de sens ou de soi (Zarate, Lévy, & Kramsch, 2008). La pluralité linguistique et culturelle considère la structuration de la subjectivité, soit l'hétérogénéité des identifications qui travaillent par leur interaction au devenir des sujets. La subjectivité est alors vue comme une tension, une circulation ou encore une disjonction entre plusieurs traits linguistiques, discursifs, culturels, éventuellement en contradiction (Prieur, 2001).

Dans le cadre de notre étude, les nouveaux francophones nous ont mentionné qu'ils se positionnaient dans un groupe culturel distinct parce qu'ils ont un accent quand ils parlent français. Ils semblent se positionner de part et d'autre d'une frontière linguistique imaginée qui sépare deux groupes distincts, c'est-à-dire celui des nouveaux francophones et celui des

francophones majoritaires. L'accent est un indicateur de la non légitimité et un élément d'exclusion qui permet de distinguer les francophones natifs des nouveaux francophones pour maintenir la frontière ethnolinguistique francophone/qubécoise. Cela semble avoir des impacts sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion vécues pendant le processus de francisation. Alors que certains nouveaux francophones se perçoivent comme « immigrants » par leur accent, d'autres mentionnent être « devenus québécois » parce que, selon eux, leur accent a disparu. Ils semblent donc s'être reconstruits à travers le discours des francophones majoritaires.

## **La stigmatisation et la catégorisation sociale**

Pour Petitjean (2008), « l'accent ne repose pas uniquement sur des faits phonétiques et prosodiques, mais également sur le savoir dont dispose le locuteur quant à ses propres pratiques et à la diversité des habitudes articulatoires » (Gasquet-Cyrus, 2012, p. 3). La discrimination par la langue (ou l'accent) identifie donc un locuteur comme appartenant à tel groupe social, régional ou ethnique à sa façon de parler. Les attitudes peuvent éventuellement devenir discriminantes quand, par exemple, l'accent peut être stigmatisé, dévalorisé et générateur de ségrégation, ou au contraire revendiqué, brandi comme un drapeau pour se démarquer, affirmer son identité, son intégration (ou exclusion) à une communauté. L'accent cristallise donc les enjeux identitaires et sociaux (Candea, 2017; Gasquet-Cyrus, 2012; Woehrling & Boula de Mareüil, 2006).

Dans le cadre de notre recherche, la participante Jeannine désire transmettre les trois langues de son répertoire linguistique (le français, l'anglais et l'espagnol) à ses enfants, mais considère qu'ils doivent apprendre le français d'abord être et le parler sans accent pour éviter la discrimination.

**ROSELINE :** D'accord, c'est intéressant merci. Si vous aviez des enfants, est-ce que vous transmettriez l'espagnol, l'anglais et le français à vos enfants ?

**JEANNINE :** Oui

**ROSELINE :** Pourquoi ?

**JEANNINE** : Parce que je trouve que ça donne des compétences professionnelles et, quand ils vont grandir, ils vont avoir plus de chances dans le marché de l'emploi. J'aimerais qu'ils parlent français comme première langue et après l'anglais et après l'espagnol.

**ROSELINE** : Pourquoi le français comme première langue dans le fond ?

**JEANNINE** : Parce qu'ils vont grandir ici au Québec et, je ne sais pas comment on dit, c'est plus important de maîtriser la langue et les petits enfants peuvent apprendre sans (avoir un) accent. Comme j'ai de la difficulté avec ça, j'aimerais que les enfants n'aient pas l'accent, n'aient pas la discrimination, n'aient pas du tout ça, donc ça serait le français la première langue.

*Jeannine, 35 ans, Colombie*

Cette interviewée semble associer son accent à la discrimination et à ne pas pouvoir passer pour « légitime ». Elle semble avoir un désir de se positionner (et aussi ses enfants) à l'intérieur du groupe de ceux qui parlent « sans accent ». La discrimination linguistique semble être liée à l'accent qui maintient la frontière linguistique. Cela nous démontre que le discours idéologique des « native speakers », comme étant les seuls représentants de la langue, est aussi entendu chez les nouveaux francophones que chez les francophones majoritaires.

### **Devenir francophone, « avec un accent ou sans accent »**

L'accent<sup>30</sup> peut être associé à l'exclusion et à la stigmatisation. Ce type d'exclusion fait que les nouveaux locuteurs peuvent ne pas se sentir légitimés dans l'utilisation du français. Ils pourraient donc cesser de le parler. Dans un cas contraire, ils peuvent se reconnaître comme des locuteurs de cette langue parce que les traits particuliers de leur parler (les marques transcodiques, les mélanges de codes, etc.) sont admis comme des éléments légitimes qui font partie des usages acceptés (Boudreau & Dubois, 2001).

« Si les locuteurs parlant ces variétés éloignées du standard veulent se sentir partie prenante de l'évolution d'une collectivité ou d'un groupe linguistique, il semble que les représentations qu'ils entretiennent à l'égard de leur langue soient importants » (Boudreau & Dubois, 2001, p. 40).

---

<sup>30</sup> L'accent est défini comme un ensemble limité de traits de prononciation de nature articulatoire et prosodique qui constituent la base de l'identification ethnosociolinguistique (géographique, socioculturelle, générationnelle, sexuelle, etc.) auxquels s'associent en général d'autres traits d'ordre verbal (mots, expressions, constructions grammaticales, etc.) et non-verbal (mimogestuels essentiellement, mais aussi comportementaux), le tout fonctionnant comme marqueur, parfois à visée identitaire, et véhiculé par l'interdiscours épilinguistique d'une communauté linguistique donnée (Bonnet & Boyer, 2016).



Dans le cadre de notre étude, malgré une similitude linguistique avec le français, l'accent devient un marqueur de limite ou un critère d'exclusion : proximité culturelle ou distance culturelle avec les francophones majoritaires (Fortin, 2002). Les accents régionaux et sociaux semblent fonctionner comme marqueurs divisant les sujets parlants en groupes distincts. Par exemple, la participante Mayya de l'Ukraine, qui a beaucoup d'amis montréalais, nous dit qu'elle devient Québécoise depuis qu'elle parle français « sans accent ». Elle semble construire sa nouvelle identité linguistique à travers l'autre.

**MAYYA :** C'est que je connais quelques gens ici. Ce n'est pas des amis, mais comme j'ai pris un sens quand on se rencontre, c'est une pratique pour moi. C'est là que je fais des efforts pour les rejoindre et pratiquer aller voir quelque chose. Des événements, des musées ou quelque chose culturel.

**ROSELINE :** Puis est-ce que ces gens sont des Québécois, des Français, des anglophones, des Russes ? Est-ce que c'est mélangé ?

**MAYYA :** C'est mélangé. Mais il y a plus de gens d'ici, de Montréal que je connais. Quand je parle avec eux, il y a quelqu'un qui m'a dit que j'ai vraiment un accent québécois (rires). Je ne sais pas quoi dire (rires). C'est logique peut-être que je deviens comme Québécoise (rires). Je prends un accent vraiment parce que je vais à l'école chaque jour et ça arrive (rires).

*Mayya, 33 ans, Ukraine*

Or, la participante Jeannine de la Colombie perçoit son accent espagnol négativement alors qu'elle se positionne dans un groupe distinct des francophones majoritaires.

**ROSELINE :** D'accord, d'accord. Parce que parler avec un accent est-ce que c'est bien ou c'est mal selon vous ?

**JEANNINE :** Ça, personnellement ça me fait sentir inférieure parce que les accents je trouve qu'ils ne sont pas bien acceptés au Québec encore.

**ROSELINE :** Okay est-ce que vous avez des exemples d'une situation qui se serait passée ?

**JEANNINE :** Oui, dans mon travail. Des fois, je travaille dans un salon de coiffure, les collègues des fois ils ne comprennent pas très bien, donc ils se fâchent. Aujourd'hui, j'ai une amie mexicaine qui travaille avec moi, elle a fait une erreur avec un paiement à cause de l'accent. Quelqu'un a dit 80 dollars. Elle a chargé 180 dollars à la cliente parce qu'elle a mal compris. Donc, ce sont des situations difficiles qu'on vit au quotidien à cause des accents des gens québécois. Des fois, ils parlent très vite ou ils ne parlent pas clairement, donc on est obligé d'essayer de les comprendre. Mais c'est un gros défi, faire des erreurs [...] je trouve que les accents ne sont pas bien acceptés au Québec, c'est comme si les Québécois n'étaient pas prêts à recevoir quelque chose, à entendre quelque chose de différent<sup>31</sup>.

*Jeannine, 35 ans, Colombie*

---

<sup>31</sup> Les immigrants qui ne parlaient pas français étaient auparavant canalisés vers les institutions anglophones. Aujourd'hui, ils sont discriminés par l'accent, voire même le nom.

En raison d'interruptions de leur parcours, ainsi que des va-et-vient géographiques, les nouveaux francophones semblent vivre des parenthèses linguistiques, des options linguistiques conflictuelles afin de se faire entendre et de reconnaître ou reprendre la parole dans la langue de l'autre pour la réclamer en faveur de la leur (Lévy & HU, 2008). Ces interruptions et va-et-vient se manifestent dans notre groupe d'étude parce que la socialisation langagière de nos participants se fait avec les membres de divers réseaux. En intégrant une nouvelle communauté de pratique, ils semblent réévaluer et réimaginer la signification de leur variabilité linguistique sous des formes du plurilinguisme et des degrés ou types de français standard (M. Heller & Boutet, 2006). Ils interagissent socialement et intentionnellement avec les francophones majoritaires pour tenter de devenir des participants égaux aux francophones majoritaires dans de nouveaux espaces discursifs.

Les représentations langagières (Castellotti & Moore, 2002) sont des points de référence qui fournissent une perspective à partir de laquelle un individu ou un groupe observe et interprète les événements ou les situations linguistiques. Elles donnent les points de référence au travers desquels une personne communique avec autrui en lui permettant de se situer et de situer son monde. Les représentations sociales permettent de s'orienter en donnant des interprétations particulières du monde social et physique (Semin, 2003). Nous réfléchissons donc à la façon dont la communauté d'accueil affecte le processus d'intégration des nouveaux francophones. Nous avons constaté que certains tentent de franchir les frontières linguistiques tandis que d'autres ne le font pas. Nous proposons que ceux qui tentent de franchir les frontières linguistiques vivent une reconstruction personnelle (Pavlenko & Blackledge, 2004).

## **L'apprentissage linguistique et la reconstruction de soi**

Les échangeurs et passeurs entre les langues ou registres linguistiques s'inscrivent dans une expérience de mobilité et de déplacement à l'intérieur d'une géographie linguistique et symbolique hétérogène. Ils font l'épreuve d'une discontinuité de positions subjectives, ce qui autorise des saisies différentes de la réalité par la coexistence et la combinaison d'univers symboliques différents (Prieur, 2001). L'analyse des récits des nouveaux francophones pourrait

donc prendre une perspective sociohistorique. En effet, le « point de non-retour » d'apprendre une nouvelle langue permettrait de comprendre les conséquences de la relation entre les langues déjà connues et l'identité linguistique. Depuis qu'ils connaissent le français, certains nouveaux francophones sembleraient avoir traversé une frontière linguistique pour devenir quelqu'un de différent (Pavlenko & Blackledge, 2004). Par exemple, Mani nous indique ne plus se percevoir comme un immigrant, donc moins étranger depuis qu'il se débrouille en français.

**MANI** : Ici, j'ai commencé à travailler ici à Montréal avant que j'aie commencé l'école en français. Alors, au travail, je ne parlais pas français. Je me sentais comme un peu immigrant.

**ROSELINE** : (rires)

**MANI** : Mais maintenant, ça va mieux, je me débrouille et ça va bien.

*Mani, 26 ans, Grèce*

Jeannine, qui se sentait isolée à son arrivée, considère que l'apprentissage du français a donné un sens à son immigration, ce qui est synonyme d'une renaissance personnelle.

**JEANNINE** : C'est juste que quand je suis arrivée, je n'avais pas assez d'informations pour me guider. Même Emploi Québec ne savait pas quoi dire. Il me conseillait d'être secrétaire.

**ROSELINE** : Okay donc les gens n'étaient pas informés.

**JEANNINE** : Non, les gens n'étaient pas informés, ils n'étaient pas intéressés dans ma situation non plus, donc je me sentais seule et la chose que j'avais à faire, c'était apprendre le français, apprendre le français.

**ROSELINE** : C'était ça qui était important d'apprendre le français. Vous sentiez que c'était comme, la langue.

**JEANNINE** : C'est ce qui a donné naissance à mon immigration parce que je ne trouvais pas de sens. C'est comme j'aime les langues, c'est l'amour pour le français qui m'a donné de l'espoir pour continuer malgré l'hiver, malgré tout ça. Mais je ne sais pas si je m'adresse à votre question.

*Jeannine, 35 ans, Colombie*

Les récits des nouveaux francophones représentent donc un espace où les identités linguistiques et les histoires de vie sont reconstruites. Nous suggérons donc que le contact linguistique<sup>32</sup>, entre le français et les autres langues, est une renégociation des identités multiples qui sont

---

<sup>32</sup> La réalité du contact est essentielle à la compréhension de la dynamique de la langue dans sa généralité. L'arrière-plan conceptuel s'articulerait autour d'approches qui ont un rapport avec la dynamique des langues comme la discursivité et la variabilité. Elles privilégient un point de vue sur le fonctionnement de la communication humaine et s'intéressent au fait que, dans l'espace global de la communication, la multiplicité des formes linguistiques actualisées (ou potentielles) finit par émerger. Les formes, les représentations et les façons de parler présupposent l'existence nécessaire d'un contexte de contact interne au développement linguistique lui-même. Le contact se situe tout d'abord dans le dynamisme même qui conduit aux langues (Nicolai, 2007).

reconstruites avec la communication des majoritaires natifs. Sans cette restructuration, les nouveaux francophones resteraient en marge de la société où ils vivent. Ainsi, dans la communauté de pratique pluriculturelle, ils ont la légitimité tandis que dans la communauté de pratique des francophones majoritaires, ils seront peut-être toujours en périphérie et sur les marges. Le résultat est la formation de nouvelles façons de signifier le sens de l'expérience et de l'identité linguistique chez les nouveaux francophones.

## **Conclusion**

Sur les plans intellectuel et relationnel, culturel et politique, la vie des nouveaux francophones est constituée et négociée dans un espace linguistique complexe. Les nouveaux francophones sont des agents responsables de leur propre apprentissage. Ils décident d'apprendre le français langue seconde pour développer des compétences en français qui s'ajoutent aux autres langues de leur répertoire linguistique. Ils semblent aussi adopter de nouvelles façons d'être dans le monde. Dans le cadre de ce chapitre, nous avons vu que, pendant l'apprentissage du français, les nouveaux francophones s'appuient, de manière active ou interactive, sur un large éventail de ressources linguistiques, sociales et matérielles. Pour certains, les ressources linguistiques en français sont perçues positivement alors que pour d'autres, elles sont perçues négativement. Nous avons aussi vu que les nouveaux francophones perçoivent l'accent comme étant un marqueur d'inclusion ou d'exclusion à la société d'accueil parce que l'accent peut être marqueur de discrimination ou de stigmatisation. Finalement, nous avons proposé que les nouveaux francophones tentent de reconstruire leur identité linguistique à travers l'autre quand ils franchissent les frontières linguistiques.

Les approches par lesquelles les nouveaux francophones construisent l'histoire de leur vie depuis leur arrivée à Montréal offrent une représentation diachronique de soi à trois niveaux : la réalité historico-empirique du vécu, la réalité sémantique du narrateur et la réalité discursive du récit. Le processus d'acquisition linguistique met à jour un capital d'expérience biographique. Devenir (ou pas) francophone comporte une reconstruction du vécu qui témoigne de la dimension mobile de l'identité linguistique, ce qui offre un espace de redéfinitions de soi dans

le quotidien. Dans ce chapitre, nous avons notamment fait ressortir la question de la façon dont les accents sont perçus par la société d'accueil. Dans le chapitre suivant, nous nous préoccupons davantage des attitudes des francophones majoritaires à l'égard des nouveaux locuteurs dans la société montréalaise.

## **Chapitre 5 : La reconnaissance de la diversité linguistique**

À l'heure de la mondialisation et dans le cadre des réflexions sur l'avenir linguistique du Québec, le thème de la diversité linguistique est devenu un sujet d'actualité. Les langues et la diversité linguistique sont, en effet, l'objet de nombreux questionnements par rapport à l'espace public à Montréal. La promotion et la protection de la langue française s'arriment, tant sur la scène mondiale qu'au Québec avec la reconnaissance et avec la valorisation de la diversité linguistique (Maraillet & Armand, 2006). Le défi consiste à sensibiliser la communauté d'accueil afin de respecter la culture des autres et d'encourager le dialogue culturel pour éviter un cloisonnement culturel par les francophones majoritaires (Bitton, 1984). Comme les cultures et les langues sont dynamiques et évoluent selon les cadres physiques et humains, l'apport culturel des groupes minoritaires est évident pour l'établissement de contacts interculturels harmonieux (Bitton, 1984) entre les nouveaux francophones et les francophones natifs.

En 2016, dans sa nouvelle politique en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) du Québec indique que l'usage du français par les personnes allophones dans leur vie quotidienne est renforcé par la connaissance et la valorisation des compétences de leur langue maternelle. Tout en proposant le rôle du français comme langue commune en contexte plurilingue, le gouvernement du Québec compte valoriser les compétences plurilingues et la diversité linguistique en milieu scolaire (Armand, Gosselin-Lavoie, & Combes, 2016). Or, à Montréal, les langues minoritaires et les langues d'origine sont souvent l'objet de critiques quand le nouveau francophone ou le francophone natif perçoit, chacun à sa manière, la fonction de ces langues. Il en est de même

pour les langues en contact, l'interlangue ou les alternances codiques<sup>33</sup> d'un locuteur qui peuvent être interrogées selon la norme linguistique et les modalités communicatives (Lévy & HU, 2008). Selon la logique que « les langues étrangères se libèrent de leur statut périphérique pour devenir partenaires de la construction de la citoyenneté » (Zarate et al., 2008, p. 72), il s'amorce une ouverture pluridisciplinaire progressive.

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les nouveaux francophones acquièrent la compétence linguistique en français selon leur expérience vécue de nouveau locuteur du français et celle de sujet plurilingue dans de nouveaux espaces. Dans le cadre de ce chapitre, nous verrons que plusieurs études faites dans différents contextes montréalais ou canadiens traitent des dynamiques d'inclusion ou d'exclusion vécues par les nouveaux locuteurs et les allophones. Nous verrons aussi que certains programmes linguistiques font le pont entre l'apprentissage du français et les langues d'origine des nouveaux francophones en contexte québécois. Des programmes similaires sont aussi retrouvés en contexte ontarien et européen. Nous réfléchirons donc à la façon dont la société québécoise s'adapte aux pratiques langagières des nouveaux locuteurs quand ces derniers détiennent plusieurs langues dans leur répertoire linguistique.

## **Dynamiques d'inclusion et d'exclusion chez les nouveaux locuteurs**

Les idéologies de la langue considèrent et mettent en œuvre les liens entre la langue et l'identité, la moralité et l'épistémologie. À travers de tels liens, elles sous-tendent non seulement les formes et les usages linguistiques par la socialisation des nouveaux locuteurs, mais également la notion même de personne et de groupe social (Schieffelin, Woolard, & Kroskrity, 1998). En effet, la mobilité transforme les façons de gérer le plurilinguisme et ses liens avec l'identité individuelle et collective dans les domaines de la citoyenneté et de l'immigration, de l'embauche, de l'enseignement des langues et des langues d'enseignement, des langues

---

<sup>33</sup> Nous distinguons l'interlangue de l'alternance codique. L'interlangue est l'acquisition sociale des connaissances dans la langue cible pour la co-construction d'un répertoire linguistique dans l'interaction tandis que l'alternance codique est le rapport d'alternance intraphrasique ou interphrasique entre plusieurs langues (Castellotti & Moore, 1999; Rosen & Porquier, 2003).

officielles et de la revitalisation des langues en danger (M. Heller, 2008). Le plurilinguisme est entre autres plus accessible quand les compétences communicatives deviennent importantes dans les secteurs économiques<sup>34</sup>. Selon cette logique, la dynamique linguistique et ethnique, au Québec et au Canada, subit des transformations. La fluctuation des frontières entre la collectivité québécoise et canadienne est soumise à une redéfinition des critères d'inclusion et d'exclusion (Juteau, 1999).

## **L'intégration sociale et linguistique à Montréal**

Dans le cadre de notre recherche, les nouveaux francophones ont des représentations qu'ils tiennent d'eux-mêmes ou de l'autre pendant leur processus d'acquisition du français<sup>35</sup>. En considérant que la fonctionnalité de l'énoncé linguistique s'ancre dans la situation et le contexte, les nouveaux francophones apprennent une nouvelle langue dans un univers complexe constitué d'éléments en interaction les uns avec les autres. La langue peut aussi être vectrice d'insertion sociale quand les relations se construisent entre les différents lieux et les autres locuteurs. Prenant pour acquis qu'il y a plusieurs façons d'expérimenter les frontières linguistiques, nous examinons l'insertion sociale pour faire le lien entre la langue et la société. Ce lien est abordé par deux recherches faites sur l'acquisition d'une langue seconde en contexte montréalais. Ces études montrent les façons créatives par lesquelles les nouveaux locuteurs d'une seconde langue traversent les limites linguistiques et culturelles pour créer de nouvelles possibilités (Castellotti & de Robillard, 2001; Labov, 1976; Magnan, 2010; Otsuji & Pennycook, 2011).

Steinbach (2007) élabore les façons dont huit immigrants adultes d'Europe de l'Est, d'Asie et d'Afrique ont vécu le processus de création d'un capital social dans le contexte de leur société d'accueil lorsqu'ils apprennent l'anglais langue seconde à Montréal. Selon l'auteure, il existe un

---

<sup>34</sup> Giddens (1990) qualifie de « late modernity », l'expansion des marchés et la recherche de ressources, l'augmentation et la diversification des mouvements migratoires et des réseaux de communication et l'émergence de la nouvelle économie mondialisée basée sur les services et sur l'information, ce qui entraîne une commodification de la langue (M. Heller, 2008).

<sup>35</sup> Silverstein (1979) indique que les idéologies linguistiques sont un ensemble de croyances à propos de la langue telles que formulées par les utilisateurs comme une rationalisation ou une justification de la manière dont ils perçoivent la structure d'une langue et de son usage (Castellotti & de Robillard, 2001).

lien étroit entre les aspects économiques et sociaux et l'apprentissage des langues des adultes dans le processus d'intégration sociale. Dans le cadre de leurs classes d'éducation pour adultes et dans leurs communautés, les participants ont décrit leurs processus d'insertion dans la société d'accueil selon les contacts avec les groupes ethniques. Steinbach (2007) indique que ces contacts agissent en tant que capital social horizontal, ce qui donne accès aux services et aux opportunités nécessaires à l'intégration. Elle divise ce capital social en capitaux de liaison, ce qui fait référence aux relations entre la famille et le groupe ethnique, et pont de capitaux, ce qui réfèrent aux relations entre les groupes ethniques ou entre les immigrants et les personnes nées au Canada. L'un des constats les plus frappants issus des données était la façon dont les participants ont réussi à accéder aux ressources pour répondre à leurs besoins de base sans l'aide du gouvernement. Sans parents au Canada, les nouveaux arrivants ont accompli les tâches de trouver un logement, une garderie, des cours de langue ou des écoles publiques à l'aide des groupes ethniques. Les participants se sont fait des amis avec des gens appartenant à leurs antécédents linguistiques et géographiques propres, en utilisant le capital social de liaison dans leurs propres groupes ethniques. Ils ont accompli ces démarches grâce à leurs contacts avec les gens qui parlent la langue d'origine pendant l'apprentissage de l'anglais langue seconde (Steinbach, 2007).

Dans sa thèse de doctorat, Calinon (2009) s'intéresse aux perceptions des immigrants concernant les fonctions sociales des langues à Montréal. L'auteure fonde son travail sur un corpus d'entretiens effectués avec des immigrants qui suivent des cours gouvernementaux de francisation et sur la notion d'intégration linguistique. Après avoir évalué leur degré d'autonomie linguistique, Calinon décrit la mobilité sociale en étudiant la fréquence et les types d'interactions dans lesquels les immigrants ont l'occasion d'utiliser les différentes langues de leur répertoire langagier, ceci afin de cerner leur intégration sociale. À partir de ses observations, Calinon met en évidence l'influence du degré de maîtrise linguistique sur le sentiment d'intégration. Les résultats montrent que le français jouit d'une vitalité linguistique importante. Dans le cadre de cette recherche, le français est une langue utile ou une langue d'identification qui permet l'intégration linguistique, l'intégration économique et l'accès aux réseaux sociaux. Le rôle des communautés d'origine et la vitalité ethnolinguistique des francophones majoritaires



auraient aussi un impact sur l'acquisition de la langue seconde (Calinon, 2009). Ces deux études faites en contexte montréalais démontrent les implications des pratiques multilingues pour la compréhension de l'inclusion sociale chez les nouveaux locuteurs d'une langue seconde quand leurs capacités multilingues sont reliées aux réseaux et aux compétences linguistiques en français ou en anglais et aussi en d'autres langues.

## **L'exclusion sociale et linguistique à Montréal et au Canada**

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs nouveaux francophones nous ont mentionné se sentir exclus socialement et linguistiquement pendant le processus d'apprentissage du français. La valorisation d'une seule pratique linguistique dans un espace ou une institution sociale (par exemple, l'emploi ou l'établissement d'enseignement) conditionne l'accès à cet espace quand une seule compétence linguistique est considérée valide. Comme Bourdieu (1991) le mentionne, les locuteurs qui n'ont pas la compétence requise sont *de facto* exclus des domaines sociaux dans lesquels cette compétence idéalisée est obligatoire (Piller, 2012). Matiki (2003) définit l'exclusion linguistique comme étant une politique qui supprime les langues de certains domaines de la société (Gilbert, 2008). Quant à lui, Bomgbose (2000) identifie plusieurs sources d'exclusion linguistique : les exigences linguistiques (pour les emplois, par exemple), la langue officielle, la langue d'enseignement, l'interdiction d'une langue, la stigmatisation d'une langue, le statut des langues majoritaires et minoritaires ainsi que la négligence face aux langues immigrantes<sup>36</sup> (Gilbert, 2008). Les discours publics et politiques peuvent en effet positionner les membres comme d'autres selon la norme linguistique. Les perceptions de ce qui est normal parmi les citoyens d'une communauté peuvent créer une structure sous-jacente de normes qui est difficile à contourner par ceux qui ne partagent pas les mêmes perceptions (Steinbach, 2007).

Deux autres recherches faites en contexte montréalais et canadien ont été faites pour illustrer les dynamiques d'exclusion sociale ou linguistique que peuvent vivre les nouveaux locuteurs ou les

---

<sup>36</sup> Voir annexe 4 pour d'autres formes d'exclusion linguistique.

allophones. Dans une étude menée à Montréal, Steinbach (2007) décrit l'exclusion sociale<sup>37</sup> vécue par trois participants qui étudiaient l'anglais langue seconde à plein temps dans un centre d'éducation des adultes à Montréal. Ils avaient des difficultés à s'adapter au contexte éducatif parce qu'ils étaient trop timides pour s'exprimer dans la salle de classe. Bien qu'ils aient fait des efforts pour adopter un discours de style canadien, ils se sont sentis socialement exclus dans leur contexte d'éducation des adultes. Les participants ont essayé de comprendre leurs frustrations en termes de différences de valeurs, de pratiques sociales ou de normes du discours entre leur pays d'origine et le Québec. Leur utilisation du terme timidité et leurs descriptions de comment ils la surmontaient évoquent des notions de courage, de confiance, d'audace, d'ouverture et de liberté d'expression ; parfois, de leur point de vue, ils avaient à briser des normes de respect. Leurs descriptions de timidité sont inextricablement liées aux relations de pouvoir (Steinbach, 2007).

L'enquête pancanadienne sur la discrimination au Québec de Bourhis et coll. (2007) définit la discrimination comme un comportement négatif dirigé contre les membres d'un exogroupe à l'endroit duquel on entretient des préjugés. Le linguicisme concerne « la discrimination dirigée contre les membres d'un exogroupe linguistique (Bourhis, Montreuil, Helly & Jantzen, 2007, p.33) ». Un groupe dominant peut recourir au linguicisme (méfiance, peur, dégoût, hostilité) pour légitimer le traitement inégal de groupes sociaux dominés ou dévalorisés comme les minorités linguistiques, les minorités visibles, les immigrants et les autochtones. Selon cette logique, les auteurs apportent un aperçu des problèmes de groupes minoritaires au Québec qui sont liés à des formes d'exclusion surtout sur le marché de l'emploi, mais aussi dans les magasins, les banques, les restaurants, dans la rue, à l'école, devant la police et les tribunaux. Les minorités visibles sont les plus vulnérables à la discrimination. Par ailleurs, les résultats obtenus au Québec en fonction de la langue maternelle des répondants montrent que les répondants victimes de discrimination attribuent celle-ci en grande partie à leur langue et à leur

---

<sup>37</sup> Nash et al. (2006) identifient plusieurs facteurs d'exclusion sociale pour les nouveaux arrivants comme l'isolement, le syndrome de stress post-traumatique, le chagrin et les pertes culturelles et linguistiques ainsi que les problèmes et les tensions familiales (Steinbach, 2007).

accent et ce, autant chez les répondants anglophones (67%) que francophones (61%)<sup>38</sup>. Dans le cas des allophones, la discrimination est attribuée à la langue et à l'accent (52%), mais aussi à l'appartenance ethnique (40%) et à la couleur de la peau (33%). Le constat qui témoigne des tensions linguistiques au Québec semble être lié au linguicisme (Bourhis, Montreuil, Helly, & Jantzen, 2007).

Ces deux études faites en contextes montréalais et canadien démontrent que la discrimination et le linguicisme vécus par les nouveaux locuteurs (Steinbach, 2007) et les allophones (Bourhis et coll., 2007) influencent leurs stratégies d'intégration à la communauté majoritaire francophone. Les processus d'intégration ou d'exclusion représentent en effet une interface entre les conceptions langagières et la société dans ses dimensions interpersonnelles, groupales, nationales (Castellotti & de Robillard, 2001). Le concept de marché des langues pose donc la question du statut des langues et de leurs rapports de force selon la logique que les langues dominantes sont en opposition aux langues dominées. Toutefois, comme nous l'avons vu au fil de notre recherche, les nouveaux locuteurs réintroduisent l'histoire linguistique qui peut leur être refusée quand il se reconstruisent selon les rapports constitués par la collectivité dont ils se réclament (Juteau, 1996). Ainsi, nous nous demandons comment les luttes linguistiques peuvent s'articuler en matière de qualités communes ou, dans un cas contraire, en matière de défauts selon les relations que les nouveaux locuteurs ou les allophones entretiennent avec leurs réseaux sociaux.

## **Les programmes scolaires de diversité linguistique au Québec, en Ontario et en Europe**

L'augmentation d'une variété de langues dans les institutions privées ou publiques est liée aux principes de liberté linguistique, d'assimilation, d'accommodation et de reconnaissance. Les états libéraux, par leurs discours sur la diversité linguistique, saisissent les principales idéologies des recherches empiriques et les débats sur la gouvernance de cette diversité. Bauböck (2003)

---

<sup>38</sup> Bourhis et al. (2007) ne distinguent pas les francophones de la majorité sociale des francophones issus des minorités ethniques.

suggère par ailleurs que la démocratie libérale doit garantir le droit aux immigrants d'utiliser leurs langues premières dans les secteurs publics et privés. Selon lui, accommoder les immigrants aux différences linguistiques est souvent plus approprié que de seulement les voir s'assimiler aux langues officielles (Vertovec & Wessendorf, 2006). Alors qu'acquérir la langue de la société d'accueil est essentiel pour l'intégration économique, sociale et culturelle, les débats sur la gouvernance de la diversité linguistique sont également préoccupés par l'enseignement de la langue d'origine pour ceux qui ont d'autres antécédents linguistiques. Ces débats sont étroitement liés aux discours sur la politique de la reconnaissance (Vertovec & Wessendorf, 2006). Certains programmes d'apprentissage de la langue d'origine au Québec et en Ontario sont importants pour l'immigration passée et récente au Canada. L'Union européenne offre aussi des programmes pour la valorisation de la diversité linguistique chez les nouveaux locuteurs de la langue officielle de la société-hôte.

### **Les programmes d'enseignement de la langue d'origine : mise en contexte**

La diversité linguistique a eu des incidences sur l'avenir de la société québécoise et plus particulièrement, sur les aspirations de la communauté française majoritaire. Au fil du temps, le Québec s'est ouvert quand la loi 101 a obligé les institutions francophones à accueillir des clientèles d'autres origines qui autrefois étaient canalisées vers les institutions de langue anglaise. Aujourd'hui, les situations de plurilinguisme, la multiplication des échanges linguistiques et la mobilité des immigrants ont lieu au sein de la société québécoise. La diversité en milieu pluriethnique montréalais se traduit entre autres par la présence d'un nombre important de locuteurs bilingues ou plurilingues. Selon cette logique, les programmes d'enseignement des langues d'origine ont été mis en place pour contribuer non seulement à l'apprentissage et au maintien de la langue d'origine, mais aussi pour agir sur le développement identitaire. À Montréal, les programmes d'enseignement de la langue d'origine sont majoritairement accessibles en contexte scolaire préscolaire et primaire (Armand, 2005; Armand et al., 2009; Armand et al., 2016; Armand, Hardy, & Lemay, 2014).

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs nouveaux francophones nous ont mentionné que les langues d'origine contribuaient positivement à l'acquisition du français. Ils ont des références linguistiques avec leur communauté d'origine tout en devenant membres de la société-hôte par l'apprentissage du français. Ils considèrent aussi leur répertoire linguistique multiple comme étant une richesse et non comme un obstacle. À cet égard, l'enrichissement interculturel possible par l'apprentissage de la langue d'origine en même temps que l'apprentissage de la langue d'adoption développent la compétence langagière des nouveaux locuteurs quand la composante socioculturelle se greffe aux objectifs linguistiques. Mc Andrew (2003) propose par ailleurs une typologie des langues d'origine selon la logique qu'elles permettent un retour vers soi, ce qui permet le maintien de la culture d'origine (Laurier, 2002; Lebrun & Lussier; Mc Andrew & Ciceri, 2003).

## **Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)**

Depuis 2012, les nouvelles politiques du MEES (2015) permettent le soutien dans la langue d'origine pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Ainsi, en accord avec la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) et soutenue par ce financement offert aux élèves issus de l'immigration, les écoles québécoises ont la possibilité de mettre en place des approches novatrices pour soutenir les élèves allophones en difficulté et leur permettre de réussir leur intégration à l'école québécoise (Armand et al., 2014).

Dans une perspective d'éducation inclusive, les apprenants développent une compétence plurilingue au sein de laquelle le français a sa place parmi d'autres langues. À l'inverse d'une approche coercitive qui demanderait aux élèves allophones de rejeter leur langue maternelle, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998 recommande de mettre à profit les ressources des programmes d'enseignement des langues d'origine. La langue d'origine, lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, peut servir d'assise aux apprentissages qui n'ont pas été effectués dans les autres matières et contribuer à accélérer la mise à niveau (Armand et al., 2014). Les effets observés dans les programmes d'enseignement des langues d'origine touchent aux dimensions linguistiques (ex.: contribuer à distinguer plus rapidement

les difficultés langagières par opposition à l'acquisition de la langue seconde), scolaires (ex.: aider certains élèves à suivre le rythme du groupe en offrant un soutien ciblé), affectives (ex.: accroître le sentiment de compétence en valorisant les acquis dans la langue maternelle), sociales (ex.: faciliter l'intégration au groupe en donnant des outils de communication), familiales (ex.: créer des ponts entre la famille et l'école notamment en explicitant comment les apprentissages langagiers, dans les deux langues, peuvent se vivre de façon complémentaire et harmonieuse). La valorisation et la légitimation de la langue maternelle, comme outil de travail à l'école, contribuent au développement d'une identité culturelle plus harmonieuse (Armand et al., 2014).

## **Les programmes d'éveil aux langues et à la diversité au Québec et en Ontario**

Le ministère de l'Éducation avec la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (1998) incite les enseignants québécois à favoriser le savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste. Les dispositifs d'institutionnalisation de la diversité amènent aussi les écoles ontariennes à tenir compte de l'hétérogénéité de leur clientèle. Les établissements d'enseignement ont l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis (Armand et al., 2008; Bélanger, 2007). À cet égard, les approches plurielles des langues favorisent l'émergence d'un climat d'ouverture face au plurilinguisme, ce qui stimule la curiosité de l'ensemble des nouveaux francophones qu'ils soient adultes ou enfants.

En contexte québécois, le projet Élodil (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) place la langue d'origine comme une composante essentielle de l'éducation interculturelle. L'approche de l'Éveil aux langues a pour objectifs de favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et l'émergence de capacités métalinguistiques. Observer les langues d'origine et le français comme langue commune fait émerger les ressemblances et les différences linguistiques. En effet, il s'agit de mettre l'accent à la fois sur des pratiques efficaces d'enseignement du français (à l'oral et à l'écrit) et sur des approches plurielles des langues (éveil aux langues) pour susciter la curiosité des élèves face à la diversité linguistique. La légitimation des acquis

linguistiques et culturels des élèves allophones immigrants permet le transfert des habiletés et des connaissances entre les langues (Armand, 2017; Armand et al., 2008; Armand et al., 2016). La lecture multilingue, entre autres, favorise, au moyen d'albums de littérature jeunesse, la prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle<sup>39</sup>. Au préscolaire, par exemple, les thématiques comme le racisme, le linguicisme, le rejet et les processus migratoires sont abordés pour soutenir le développement de la pensée critique et les capacités de raisonnement moral (Armand et al., 2016). L'acquisition de nouveaux savoirs et de compétences au moyen de la littérature jeunesse constitue en effet une avenue prometteuse pour une école québécoise qui se veut inclusive. Par exemple, dans une école préscolaire de Parc-Extension où nous travaillons, une activité de lecture plurilingue est réalisée entre les étudiants adultes d'un centre de francisation et les enfants d'âge préscolaire. Les nouveaux locuteurs adultes font la lecture d'un album jeunesse en français et dans leur langue d'origine, aux enfants qui sont aussi en processus d'apprentissage du français. Un échange linguistique est vécu avec le français, mais aussi avec les autres langues des nouveaux francophones enfants et adultes. Quant à lui, le contexte ontarien suggère le programme d'enseignement des langues d'origine, c'est-à-dire l'« Heritage Language Program » qui constitue l'intervention la plus importante dans ce domaine au Canada. Les origines du programme remontent à 1977 lorsque le gouvernement de l'Ontario a décidé de répondre à des demandes de la part des groupes ethniques pour une meilleure reconnaissance de leur langue d'origine au sein du système scolaire public (Mc Andrew & Ciceri, 2003). La mobilisation avait touché les groupes de seconde ou de troisièmes générations comme les Italiens, les Portugais, les Ukrainiens et les Chinois de Hong Kong (McAndrew, 1991). L'éducation multiculturelle ontarienne reconnaît la diversité des clientèles scolaires en promouvant des activités telles que les repas ethniques ou l'enseignement de langues d'origine tenues en dehors des heures de classe et destinées aux élèves issus de l'immigration (Bélanger, 2007).

## **La diversité linguistique en contexte éducatif au Canada**

---

<sup>39</sup> Voir annexe 5 pour la photo d'un album de littérature jeunesse multilingue en urdu et en anglais.

La reconnaissance légale et institutionnelle de la diversité est relativement récente. En effet, jusqu'au début des années soixante, du côté de la population canadienne de langue anglaise, on valorisait plutôt le conformisme anglo-saxon, alors que les Canadiens de langue française demeuraient indifférents et isolés des populations d'origine immigrante. Ces deux tendances avaient comme conséquences que les langues d'origine étaient ignorées ou reléguées à la sphère privée. Depuis une trentaine d'années, le Canada a pris un virage multiculturel en cessant de considérer la diversité comme un obstacle à vaincre. Avec l'adoption de la politique du multiculturalisme de 1970, le maintien des langues et des cultures d'origines, mais aussi l'antiracisme, la participation et l'échange interculturel ont été ciblés (Mc Andrew & Ciceri, 2003). Le multiculturalisme, qui a contribué à transformer le Canada d'une société pluraliste à une société de pluralisme normatif avec le maintien de la diversité linguistique et culturelle, a suscité des débats chez les francophones, les anglophones et les immigrants. Par exemple, en contexte ontarien, les tenants de l'éducation interculturelle et antiraciste dénoncent le multiculturalisme qui ne conduirait qu'à une réification de traditions culturelles (Bélanger, 2007; Mc Andrew & Ciceri, 2003). Au Québec, Salée (2010) suggère que « [...] l'interculturalisme constitue une approche plus respectueuse des différences identitaires, plus démocratique, plus inclusive et plus à même de garantir une intégration réussie des groupes ethnoculturels minoritaires (Salée, 2010, p. 146). »

Toutefois, aujourd'hui, en contexte éducatif, la diversité des élèves continue d'être interprétée comme étant une expérience individuelle et déconnectée du contexte social plus large. Comme le mentionne Jones (2000), à l'égard du Canada, un paradoxe concerne le manque de progrès dans la résolution des problèmes éducatifs qui touchent les adultes et les enfants des minorités visibles malgré la vulgarisation de l'éducation multiculturelle dans les années 1970 et 1980. D'une part, les écoles transmettent des valeurs libérales comme la tolérance et le respect. D'autre part, les origines ethniques et linguistiques des étudiants peuvent conduire à une discrimination potentielle (Gérin-Lajoie, 2008). Plusieurs études menées à Montréal<sup>40</sup> et au Québec démontrent en effet l'ampleur des défis de l'éducation interculturelle dans le milieu scolaire. Perron (1996)

---

<sup>40</sup> Au Québec, 87 % de l'immigration se concentre dans la métropole de Montréal, ce qui induit, en comparaison avec des milieux scolaires régionaux, une haute proportion pluriethnique dans plusieurs écoles montréalaises (Steinbach, 2012).



soulève le manque de conscience pluriethnique des enseignants du Québec quand il décrit le défi des élèves d'origine immigrante face à leur intégration sociale à l'école secondaire. Allen (2006) note le manque de discours inclusifs en milieu scolaire au Québec, ce qui mène à la résistance, au décrochage ou à l'échec pour les adolescents d'origine immigrante (Steinbach, 2012).

Reconnaître l'impact de l'appartenance ethnique sur les expériences vécues par les étudiants à l'école et à l'extérieur de l'école amène ainsi à examiner la manière dont les différences linguistiques sont produites et traitées (Gérin-Lajoie, 2008). Par exemple, par une approche microsociologique, l'angle de la diversité vise à déconstruire l'idée de l'homogénéité linguistique et identitaire dans le groupe anglophone du Québec en mettant l'accent sur la multiplicité des identités chez les acteurs sociaux. À Montréal, le multilinguisme rendrait problématique l'utilisation d'un seul marqueur linguistique unique pour définir le groupe anglophone. Lamarre (2002) questionne en effet le lien entre « une communauté » et « une langue » et propose de redéfinir la communauté anglophone pour tenir compte de l'hétérogénéité. Sa définition ne peut être seulement décrite en termes ethnique, culturelle ou historique. Elle doit être ouverte à l'hybridité et à l'ambiguïté (Lamarre, 2002; Magnan, 2010). L'éducation interculturelle est donc un processus qui invite au dialogue et à la réflexion critique quand le développement de l'espace politique francophone montréalais est fondé sur la diversité linguistique et ethnoculturelle. La diversité des besoins des locuteurs maximise en effet leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle et à la communauté (Bélanger, 2007).

## **Le capital biographique linguistique<sup>41</sup> en Europe**

Les portfolios de langues, les biographies linguistiques et les autobiographies interculturelles rendent compte de l'attitude réflexive et de la conscience des langues de l'individu en formation linguistique (Lévy & HU, 2008). Cela est pertinent pour notre recherche dans le sens où nous avons vu que le multilinguisme tardif chez l'adulte apprenant exige de leur part de l'agentivité

---

<sup>41</sup> Dans « Réflexions épistémologiques sur les “biographiques langagières” », Thamin et Simon utilisent la terminologie « biographiques linguistiques », « approche biographique », « itinéraires biographiques », « fragments biographiques », « récit (auto) biographiques », « parcours bio-langagier » ou encore éléments de réflexions biographiques d'apprentissage (Thamin & Simon, 2009).

et de l'intentionnalité. Les idéologues de l'Union européenne proposent en effet une formation à la conscience linguistique européenne qui interroge les prérequis épistémologiques pour l'analyse des compétences interculturelles, en matière de reconnaissance, et non d'évaluation. La diversité des parcours des acteurs de la mobilité est en effet restituée sous forme de cartographies dans le temps et l'espace qui résume les expériences d'apprentissage avec toutes les langues apprises<sup>42</sup>. Les langues apprises pendant la formation linguistique, les langues qui ont toujours été connues, les langues utilisées pendant les études, les voyages et avec les réseaux, nous indiquent que l'apprentissage est vécu, dans différentes régions linguistiques, selon des conditions propres à chacun des nouveaux locuteurs (Gohard-Radenkovic, 2006). Plus spécifiquement, la cartographie langagière démontre que le parcours linguistique du nouveau locuteur peut être décrite socialement quand elle tient compte de l'histoire familiale et du statut face à la société d'origine et à la société-hôte. Selon la logique que les conditions de productions langagières sont infinies, pour ainsi dire, « [...] foisonnent de sentiments et d'histoires où se croisent le temps du sujet et le temps de l'histoire (Lévy & HU, 2008, p.72) », les nouveaux locuteurs activent des stratégies linguistiques conscientes et inconscientes. Les biographies langagières s'appuient donc sur l'apprentissage et sur l'action quand on considère le parcours et le capital social de l'individu (Gohard-Radenkovic, 2006; Lévy & HU, 2008).

L'analyse de l'expérience canadienne sur la diversité linguistique a permis de jeter un regard sur les dilemmes et les controverses que suscite aujourd'hui l'enseignement des langues d'origine en illustrant comment le contexte global favorise l'émergence de programmes susceptibles de bénéficier à l'ensemble de la population immigrante (Mc Andrew & Ciceri, 2003). En Europe, les discussions sur le sujet des cours de langues premières obligatoires figurent dans les débats sur la gouvernance de la diversité linguistique (Vertovec & Wessendorf, 2006). En faisant valoir que les écoles reproduisent la valeur sociale de la langue comme compétence et la capacité à fonctionner comme capitaux linguistiques, Bourdieu (1991) amène l'idée que les établissements d'enseignement ont un rôle important à jouer dans le changement des modèles de reproduction sociale. Le rôle de l'éducation dans la création d'un pont de capital social agit sur la façon dont les programmes officiels du gouvernement peuvent aider les

---

<sup>42</sup> Voir annexe 6 pour un exemple de cartographie

nouveaux arrivants à apprendre, à changer ou à se développer dans la position de pouvoir établir des liens. McIsaac (2003) souligne qu'il doit y avoir un renforcement, du point de vue local, entre les établissements d'enseignement, les régulateurs, les employeurs et les organisations non gouvernementales qui fournissent des services et les municipalités (Steinbach, 2007).

Le constat qui s'impose alors est celui du rôle central que jouent les rapports de pouvoir entre locuteurs de langues d'origine et locuteurs de la ou des langue(s) majoritaire(s) dans la dynamique de la reconnaissance du pluralisme linguistique issu de l'immigration (Mc Andrew & Ciceri, 2003). Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans notre recherche, certains locuteurs nous ont mentionné qu'apprendre le français à l'extérieur de l'institution éducative est possible, par exemple, avec les contacts avec les francophones majoritaires. Certains nouveaux francophones utilisent aussi leurs langues d'origine avec les membres de leurs réseaux sociaux locaux ou même transnationaux. Les dynamiques linguistiques entre nouveaux francophones et francophones majoritaires s'articulent dans l'espace public montréalais linguistiquement complexe et diversifié.

## **Conclusion**

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons fait l'état de quelques recherches faites en contexte montréalais ou canadien pour saisir les dynamiques d'inclusion ou d'exclusion linguistique et sociale vécues par nouveaux locuteurs. Nos données de terrain démontrent que certains nouveaux francophones se sentent inclus à la société québécoise. Le français est, pour eux, un privilège linguistique et ils se représentent avec le groupe des francophones majoritaires parce qu'ils n'ont plus d'accent. L'exclusion est vécue par d'autres participants de notre étude ; par exemple, ils mentionnent que, avoir un accent les positionne dans un groupe différent de celui des francophones majoritaires. Les nouveaux locuteurs et les allophones peuvent donc aussi rencontrer des difficultés dans l'intégration sociale et vivre des enjeux d'exclusion linguistique. L'éducation interculturelle, qui a pour objectif la valorisation de la diversité linguistique, joue un rôle important dans le processus de rendre la société et les systèmes éducatifs plus ouverts aux immigrants. Nous avons discuté de certains programmes linguistiques au Québec, en

Ontario et en Europe pour montrer comment les politiques et pratiques éducatives considèrent le développement du capital social et linguistique des nouveaux locuteurs. Les sphères politiques et éducatives travaillent en effet à développer un nationalisme civique, inclusif et respectueux de la diversité linguistique (M. Heller, 2008). À ce sujet, au Québec, les initiatives éducatives au sujet du multilinguisme sont majoritairement au préscolaire et au primaire avec, entre autres, la lecture multilingue. C'est aussi le cas en Alberta avec le projet de lecture « Family Treasures » pour les apprenants de l'anglais langue seconde (Roessingh, 2011). Ces deux initiatives multilingues en contexte éducatif négocient la langue d'apprentissage avec la littérature, la culture et l'identité des nouveaux locuteurs. Notons que les programmes de ce type sont rares au secondaire, voire même rarissime, chez les adultes en francisation aux adultes au Québec. L'expérience des adultes « nouveaux francophones » en francisation à Montréal nous aidera toutefois à développer la compétence interculturelle en contexte éducatif au Québec.

La mobilité des nouveaux locuteurs est synonyme de déplacements, nécessaires ou voulus, solitaires ou collectifs, réversibles ou non, plaisants ou dramatiques et vécus à des moments différents. Elle met en question la perception de l'autre et de soi, la communication, le rapport entretenu avec les/ses langues et la légitimité de sa place dans le monde (Gohard-Radenkovic, 2004; Lévy & HU, 2008). Les nouveaux francophones de notre étude se reconstruisent en interaction avec l'Autre, et ce, par la socialisation langagière, ce qui est parfois synonyme d'une renaissance personnelle. Le répertoire linguistique plurilingue des nouveaux parleurs est composé des autres langues qu'ils connaissent déjà, mais aussi du français qu'ils sont en train d'apprendre. L'utilisation des différentes langues de leur répertoire linguistique n'est pas statique à travers le temps, mais constitue des ressources culturelles qui sont utilisées de diverses manières par des agents locaux situés dans des contextes sociaux particuliers (Gérin-Lajoie, 2008). La rencontre entre les immigrants et les natifs, dans le contexte de l'apprentissage d'une nouvelle langue, est, à certains égards, conditionnée par les expériences de mobilité de ces premiers.

## **Conclusion**

Pour conclure, nous expliciterons les principaux résultats de notre recherche en articulation avec le cadre théorique. Par la suite, les biais méthodologiques de notre étude seront présentés. Finalement, dans l'optique où la langue est mobile et se déterritorialise en contexte de mondialisation, nous proposerons l'élaboration d'une anthropologie linguistique et d'une sociolinguistique critique de la diversité complexe.

## **Résultats de la recherche**

Les données de recherche ont permis de dégager que les nouveaux francophones de l'étude ne se reconnaissent pas forcément comme francophones légitimes malgré l'apprentissage du français dans les cours de francisation. Alors que certains se perçoivent comme authentiques, mais pas tout à fait légitimes, d'autres se perçoivent comme légitimes, mais pas tout à fait authentiques. Le capital symbolique est associé à différentes ressources linguistiques, c'est-à-dire au français et aux autres langues qu'ils connaissent. Les nouveaux locuteurs peuvent exprimer des difficultés identitaires lorsqu'ils acquièrent une connaissance des cadres interprétatifs de la culture québécoise et de la langue française en même temps qu'ils continuent à garder leur propre culture et utiliser les autres langues avec lesquelles ils fonctionnent au quotidien.

Les données suggèrent aussi que l'espace hors classe est un site de négociation de ressources linguistiques multiples parce que les frontières linguistiques sont flexibles et fluides en contexte de mondialisation. Par la compétence multilingue, les nouveaux francophones de Montréal semblent concrétiser la capacité d'acquisition langagière du français en s'investissant successivement dans plusieurs langues selon l'environnement linguistique et leur trajectoire personnelle et sociale. Pour certains, cet investissement est perçu positivement quand le français est combiné aux autres langues déjà connues. Pour d'autres, cet investissement est perçu négativement quand des participants mentionnent qu'ils doivent oublier entre autres leurs

repères culturels et linguistiques pour acquérir le français. Ils éprouvent ainsi un désir parfois ambivalent de vouloir parler ou apprendre une nouvelle langue.

Les données ont finalement permis de constater que les nouveaux francophones appartiennent à plusieurs communautés de pratique locales, nationales et internationales selon l'expérience partagée dans le temps. Comme leurs liens sociaux traversent les frontières et leurs stratégies d'appartenance sont multiples et diversifiées, ils s'engagent dans la compréhension avec les francophones natifs, mais aussi avec les membres de la famille, les amis et les collègues. La constitution du répertoire plurilingue de nos participants est donc façonnée par la socialisation langagière avec les membres d'un réseau d'appartenance multiple à Montréal ou à l'étranger. Notons aussi que les nouveaux francophones se situent de part et d'autre d'une frontière linguistique imaginée quand ils se distinguent (ou pas) des francophones natifs. Plus spécifiquement, certains semblent reconstruire (ou pas) leur identité linguistique lorsqu'ils sont en interaction avec les francophones majoritaires parce qu'ils ont un accent. Au final, certains mentionnent que l'expérience d'apprentissage linguistique serait synonyme d'une renaissance personnelle. Les nouveaux locuteurs sont devenus quelqu'un de différent depuis qu'ils ont appris le français.

## **Biais méthodologiques**

Nous évoquons les biais méthodologiques de notre étude. Comme nous avons enseigné aux nouveaux francophones enfants pendant la collecte de données et la rédaction du mémoire, notre travail ne traite pas exclusivement de nouveaux francophones adultes. Par exemple, au chapitre 5, nous abordons des défis en contexte éducatif scolaire qui cible les enfants et les adultes. Aussi, nous nous sommes limités à des périodes d'entretiens et d'observation participante en contexte hors classe. Cela dit, nous aurions aimé assister aux cours de francisation de nos participants sur la durée d'une session. Nous aurions ainsi bâti des liens plus solides avec eux et les données saisies auraient été encore plus intéressantes. De plus, comme les entretiens ont été réalisés à l'extérieur des classes de francisation, pendant les pauses ou les heures de dîner, par exemple,

il n'a pas été rare que les amis de nos participants se joignent à nos conversations. Cela a fait en sorte que les données recueillies n'étaient pas exclusivement sur les perceptions de nos participants au sujet du plurilinguisme et du français langue seconde. Pour finir, le fait que le chercheur soit une francophone native a fait en sorte que certains participants étaient timides en début d'entrevue parce que, selon eux, leur niveau de français n'était pas suffisamment adéquat pour répondre à nos questions. Toutefois, lorsque nous leur mentionnions que les erreurs à l'oral et les langues d'origine étaient acceptées pour les entretiens dirigés et semi-dirigés, ils étaient moins timides et parlaient davantage.

## **Pour une anthropologie linguistique et une sociolinguistique critique de la diversité complexe**

De nombreux défis perdurent au Québec parce que la province est confrontée au pluralisme grandissant de sa population. La diversité complexe, en contexte urbain, est de plus en plus notable en raison des flux migratoires et de la complexité du profil socio-économique, linguistique et culturel des nouveaux locuteurs. Cela dit, comme la recherche mondiale actuelle est basée sur la complexité, nous avons besoin de marier les champs de l'anthropologie linguistique et de la sociolinguistique critique et ethnographique pour situer l'apprentissage des langues dans les courants de réflexion sur la mondialisation, la diversité complexe et l'intégration. En contournant la réduction monolingue et territorialisée qui peut être imposée par la notion de langue, nous prenons en compte le répertoire plurilingue, complexe et diversifié des nouveaux arrivants qui apprennent une nouvelle langue pour intégrer une nouvelle communauté. Cela dit, dans le cadre de futures recherches, nous souhaiterions connaître les différents lieux de socialisation langagière de nos participants, dans le pays d'origine, les autres pays qu'ils ont habités et dans la société d'accueil, pour inscrire leur répertoire linguistique et leurs pratiques langagières dans le contexte de mondialisation. Ceci faisant, nous aimerions travailler sur le sens, les limites et les richesses de la subjectivité de ces sujets parlants tout en tenant compte de leurs biographiques linguistiques complexes.

## Bibliographie

- Anctil, P. (1984). Double majorité et multiplicité et ethnoculturelle à Montréal. *Recherches sociographiques*, 25(3), 441-456.
- Anctil, P. (2007). Sortie de crise linguistique au Québec; L'apprentissage du français par les immigrants selon les données du recensement fédéral de 2001. *Journal of Canadian studies*, 41(2), 185-212.
- Appadurai, A. (1990). Difference and disjuncture in the global cultural economy. *Theory, Culture and Society*, 7(2), 295-310.
- Appadurai, A. (1995). The production of locality. *Counterworks: Managing the diversity of knowledge*, 204, 225.
- Appel, R., & Muysken, P. (2006). *Language contact and bilingualism*: Amsterdam University Press.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 141-152.
- Armand, F. (2017). Élodil. Retrieved from <http://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>
- Armand, F., Beck, A., & Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152, 106-115.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., & Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*(9).
- Armand, F., Hardy, M.-H., & Lemay, M. (2014). Le soutien en langue maternelle: une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté. *Québec français*(172), 23-24.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International journal of multilingualism*, 5(1), 1-16.
- Barakos, E. S., Charlotte. (2016). *Elite multilingualism: A critical dialogue from a theoretical and empirical standpoint* Paper presented at the Sociolinguistics Symposium 21, University of Murcia, Spain.
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*: Waveland Press.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*: Columbia University Press.
- Bayley, R., & Schecter, S. R. (2003). *Language socialization in bilingual and multilingual societies: edited by Robert Bayley and Sandra R. Schecter* (Vol. 39): Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Bélanger. (2007). Une école, des langues...? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*(3), 49-57.
- Bélanger, A., Lachapelle, R., & Sabourin, P. (2011). Persistance et orientation linguistiques de divers groupes d'allophones au Québec. *Montréal: Office québécois de la langue française*.



- Belkin, S., & Anctil, P. (1999). *Le mouvement ouvrier juif au Canada (1904-1920)*: Les éditions du Septentrion.
- Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*, 1334.
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue, handicap ou atout. *Écarts d'identité*, 111, 88-90.
- Bitton, J. (1984). L'enseignement des langues d'origine et ses relations avec l'épanouissement de la langue française au Québec. *Québec français*(54), 115-117.
- Blackedge, A. (2000). Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 1(2), 25-46.
- Block, D., & Cameron, D. (2002). *Globalization and language teaching*: Routledge.
- Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197-216.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Language and superdiversity*, 13(22), 1-21.
- Bonnet, V., & Boyer, H. (2016). Marché linguistique, marché politico-médiatique. *Mots. Les langages du politique*(2), 9-14.
- Bouchard, G. (1995). La nation au singulier et au pluriel. L'avenir de la culture nationale comme «paradigme» de la société québécoise. *Cahiers de recherche sociologique*(25), 79-99.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2001). Langues minoritaires et espaces publics: le cas de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Estudios de sociolingüísticas*, 2(1), 40.
- Boukous, A. (2008). Le champ langagier: Diversité et stratification. *Revue Asinag*, 1, 15-37.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645-668.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*: Fayard.
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Helly, D., & Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec: Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 39(1-2), 31-49.
- Bourhis, R. Y., Sioufi, R., Sachdev, I., & Giles, H. (2012). Ethnolinguistic interaction and multilingual communication. *The handbook of intergroup communication*, 100-115.
- Bretégnier, A., & Ledegen, G. (2002). *Sécurité/insécurité linguistique: terrains et approches diversifiés*.
- Calinon. (2009). Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue: le cas des immigrants à Montréal.
- Calinon. (2015). Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec: le regard des immigrants récents. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*(5), 122-142.
- Cameron, D. (2007). Language endangerment~ and verbal hygiene: History, morality and. *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages*, 268.
- Canada, S. (2016). *Profil du recensement, Recensement de 2016*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results. *Non-native educators in English language teaching*, 77-92.
- Candea, M. (2017). Accents, discriminations et idéologies: réseau de recherche. Retrieved from [https://accents.hypotheses.org/?lang=de\\_DE](https://accents.hypotheses.org/?lang=de_DE)

- Cantle, T. (2012). Globalisation and 'Super Diversity' *Interculturalism* (pp. 5): Springer.
- Castellotti, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations. Mont-Saint-Aignan: Publications de l'Université de Rouen*, 9-37.
- Castellotti, V., & de Robillard, D. (2001). Langues et insertion sociale: matériaux pour une réflexion sociolinguistique. *Langage et société*(4), 43-75.
- Castellotti, V., & Moore, D. (1999). *Alternance des langues et construction de savoirs* (Vol. 5): ENS Editions.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe [Electronic Version]. Retrieved, 27(10).*
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3.
- Chambers, J. K. (2002). Dynamics of dialect convergence. *Journal of Sociolinguistics*, 6(1), 117-130.
- Corbeil, J.-C. (1976). *Origine historique de la situation linguistique québécoise* (Vol. Langue française): Armand Colin.
- Corcos, A. (1997). *Montréal, les Juifs et l'école*: Les éditions du Septentrion.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp)*, 12.
- Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self* (Vol. 2): Cambridge University Press.
- Dahlet, P. (2005). Se former en langues, un projet d'être. *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2(16-34).
- Darnell, R., & Woolard, K. A. (1990). Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia: JSTOR.
- Das, S. N. (2008). Between convergence and divergence: Reformatting language purism in the Montreal Tamil diasporas. *Journal of Linguistic Anthropology*, 18(1), 1-23.
- Dewaele, J.-M., & Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 26-29.
- Duval, H., & Plourde, M. (2000). *Le français au Québec: 400 ans d'histoire et de vie*: Les Editions Fides.
- Eckert, P. (2006). Communities of practice. *Encyclopedia of language and linguistics*, 2(2006), 683-685.
- Fortier, A.-M. (1992). Langue et identité chez les Québécois d'ascendance italienne. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 91-102.
- Fortin, S. (2002). Social ties and settlement processes: French and North African migrants in Montréal. *Canadian Ethnic Studies*, 34(3), 76.
- Friedman, J. (2003). Globalizing languages: Ideologies and realities of the contemporary global system. *American Anthropologist*, 105(4), 744-752.
- Gal, S. (1989). Language and political economy. *Annual Review of Anthropology*, 18, 345-367.
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*: Springer.

- Gasquet-Cyrus, M. (2012). La discrimination à l'accent en France: idéologies, discours et pratiques. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 6, 3.
- Gendron, J.-D. (1976). La situation du français comme langue d'usage au Québec. *Langue française*(31), 20-39.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). *Educators' discourses on student diversity in Canada: Context, policy, and practice*: Canadian Scholars' Press.
- Germain, A. (1997). L'étranger et la ville. *Canadian Journal of Regional Science*, 20(1), 237-254.
- Germain, A., & Radice, M. (2006). Cosmopolitanism by default: Public sociability in Montreal. *Cosmopolitan urbanism*, 122.
- Gervais, M.-L. (2012). L'école 100% francophone, un raccourci dangereux ? *Le Devoir*.
- Gilbert, I. (2008). *L'exclusion linguistique au quotidien: L'impact des politiques linguistiques sur les russophones en Estonie post-sovietique*. University of Ottawa (Canada).
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*: Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006). Interrogations sur la conception de l'«interculturel» dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe. *Synergies Europe*, 1.
- González, N. (2005). Beyond culture: The hybridity of funds of knowledge. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*, 29-46.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. *Discourse theory and practice: A reader*, 72, 81.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*: Taylor & Francis US.
- Harvey, D. (1999). Time-space compression and the postmodern condition. *Modernity: Critical Concepts*, 4, 98-118.
- Heller. (1978). "Bonjour, hello?": *Negotiations of Language Choice in Montreal*. Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.
- Heller. (2007). *Bilingualism: A social approach*: Springer.
- Heller. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114.
- Heller, M. (2008). Repenser le plurilinguisme: langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée. *Diversité urbaine*, 163-176.
- Heller, M., & Bell, L. (2012). 8 Frontiers and Frenchness. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, 1, 161.
- Heller, M., & Boutet, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue (s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et société*(4), 5-16.
- Heller, M., & Martin-Jones, M. (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference* (Vol. 1): Greenwood Publishing Group.
- Hornsby, M. (2008). The incongruence of the Breton linguistic landscape for young speakers of Breton. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(2), 127-138.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Stephenson, B. H., Horst, H. A., . . . Pascoe, C. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*: MIT press.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, 25(3), 262.

- Johnson, M. L. (2009). *À Double Tranchant: La Politique Linguistique À L'égard Du Français Au Québec Et Au Canada*: ICRML.
- Juteau, D. (1996). L'ethnicité comme rapport social. *Mots*, 49(1), 97-105.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*: PUM.
- Klinkenberg, J.-M. (2002). La légitimation de la variation linguistique. *L'Information grammaticale*, 94(1), 22-26.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. *Collaborative language learning and teaching*, 1439.
- Kramsch, C. (2012). *Authenticity and Legitimacy in Multilingual Second Language Acquisition (SLA)*. Paper presented at the International Symposium Multilingual 2.0, University of Arizona.
- Labelle, M. (2005). Le défi de la diversité au Canada et au Québec. *Options politiques*, 26(3), 19.
- Labov, W. (1976). Sociolinguistique, trad. A. Kihm, Paris, Minuit.
- Lam, W. S. E. (2006). Culture and learning in the context of globalization: Research directions. *Review of research in education*, 217.
- Lamarre, P. (2002). Multilingual Montreal: Listening in on the language practices of young Montrealers. *Canadian Ethnic Studies*, 34(3), 1.
- Lamarre, P. (2013). Catching "Montréal on the Move" and Challenging the Discourse of Unilingualism in Québec. *Anthropologica*, 41-56.
- Lamarre, P., & Dagenais, D. (2004). Language practices of trilingual youth in two Canadian cities. *Trilingualism in family, school and community*, 53-74.
- Lamarre, P., Lamarre, S., Lefranc, M., & Levasseur, C. (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique: suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*: Conseil supérieur de la langue française.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Lantolf, J. P., & Beckett, T. G. (2009). Sociocultural theory and second language acquisition. *Language teaching*, 42(4), 459-475.
- Laurier, M. (2002). Compétence de communication et identité culturelle: l'apprentissage des langues d'origine. *Les relations ethniques en question*, 199.
- Lebrun, M., & Lussier, D. La pédagogie de l'interculturel en Amérique du nord: diversification des approches.
- Létourneau, J. (2002). Langue et identité au Québec aujourd'hui. Enjeux, défis, possibilités. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 5(2), 79-110.
- Leung, C., Harris, R., & Rampton, B. (1997). The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *Tesol Quarterly*, 31(3), 543-560.
- Lévy, D., & HU, A. (2008). Soi et les langues. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 72.
- Liddicoat, A. J. (2014). Tensions in the linguistic space *Dynamic Ecologies* (pp. 217-227): Springer.
- Linteau, P.-A. (1991). *Quebec since 1930*: James Lorimer & Company.
- Linteau, P.-A. (1999). Un débat historiographique: l'entrée du Québec dans la modernité et la signification de la Révolution tranquille. *Francofonie*(37), 73-87.
- Linteau, P.-A. (2016). Chapitre VI. La grande expansion (1896-1929). *Que sais-je?*, 6, 72-84.

- Low, S. M. (2003). Embodied space (s) anthropological theories of body, space, and culture. *Space and culture*, 6(1), 9-18.
- Magnan, M.-O. (2010). Les frontières linguistiques à Québec: le rôle des interactions scolaires. *Canadian Ethnic Studies*, 41(3), 109-130.
- Magnan, M.-O., & Lamarre, P. (2016). Diversité, frontières ethnolinguistiques et éducation au Québec et au Canada. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*(7), 4-17.
- Marailliet, É., & Armand, F. (2006). L'éveil aux langues: des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les cahiers du GRES*, 6(2), 17-34.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. E. (2001). *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (Vol. 10): John Benjamins Publishing.
- Mathieu, G. (2001). *Qui est Québécois?: synthèse du débat sur la redéfinition de la nation* (Vol. 56): Montréal: VLB.
- Mc Andrew, M., & Ciceri, C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada: réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 173-194.
- McAndrew, M. (1991). *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec, 1977-1989: politiques et enjeux*: Montréal: Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche.
- McRoberts, K. (1993). Quebec. *Social Change and Political Crisis*, 3.
- Meintel, D. (1998). Les comportements linguistiques et la nouvelle pluriethnicité montréalaise. *Etudes canadiennes*, 24(45), 83-93.
- Meintel, D. (2016). Religion, Conviviality and Complex Diversity. *NEW DIVERSITIES*, 18(1), 23.
- Meintel, D., & Fortin, S. (2002). Introduction: the new French fact in Montreal: francization, diversity, globalization. *Canadian Ethnic Studies*, 34(3), 1.
- Miller, E. R. (2012). Agency, language learning, and multilingual spaces.
- Milon, A. (1999). *L'étranger dans la ville. Du rap au graff mural*: PUF.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*: Routledge.
- Monière, D. (2010). *Le développement des idéologies au Québec*: La Magnétothèque.
- Moriarty, M. (2014). Languages in motion: Multilingualism and mobility in the linguistic landscape. *International Journal of Bilingualism*, 18(5), 457-463.
- Nicolai, R. (2007). Le contact des langues: point aveugle du 'linguistique'. *The Contact: Framing its Theories and Descriptions/Contact: descriptions, théorisations, cadrages. Journal of Language Contact, Thema*, 1, 1-21.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, 44(4), 412-446.
- Nossik, S. (2011). Les récits de vie comme corpus sociolinguistique: une approche discursive et interactionnelle. *Corpus*(10), 121.
- O'Rourke, B. (2015). Language Revitalisation Models in Minority Language Contexts: Tensions between Ideologies of Authenticity and Anonymity. *Anthropological Journal of European Cultures*, 24(1), 63.
- O'Rourke, B. (2016). Bernadette O'Rourke. Retrieved from [https://pureapps2.hw.ac.uk/portal/en/persons/bernadette-orourke\(571a1ea4-3181-4269-bbeb-688a093b1ca1\).html](https://pureapps2.hw.ac.uk/portal/en/persons/bernadette-orourke(571a1ea4-3181-4269-bbeb-688a093b1ca1).html)

- O'Rourke, B., Pujolar, J., & Ramallo, F. (2015). New speakers of minority languages: the challenging opportunity—Foreword. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 1-20.
- O'Rourke, B., & Pujolar, J. (2015). New speakers and processes of new speakerness across time and space. *Applied Linguistics Review*, 6(2), 145-150.
- Oakes, L., & Warren, J. (2007). Introduction *Language, Citizenship and Identity in Quebec* (pp. 1-21): Springer.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (2001). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. *Linguistic anthropology: A reader, 2001*, 263-301.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social inclusion and metrolingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 413-426.
- Pagé, M., & Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*: IRPP.
- Pagé, M., & Olivier, C.-É. (2012). *Importance et priorité du français pour la population québécoise: une étude exploratoire*: Conseil supérieur de la langue française.
- Palmer, C. (2001). Ethnography: a research method in practice. *International Journal of Tourism Research*, 3(4), 301-312.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (Vol. 45): Multilingual Matters.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*: Routledge.
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration linguistique: vers un indicateur de réceptivité sociale. *Les cahiers du GRES*, 4(1), 7-22.
- Piché, V. (2005). Les vagues migratoires et leur impact: le cas du Québec. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 19-29.
- Piller, I. (2012). Multilingualism and social exclusion. *Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 281-296.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage (s) de langues: diversité et multiplicité des parcours. *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 92.
- Pradeau, C. (2016). Quelles stratégies de communication et d'apprentissage pour favoriser l'intégration linguistique des adultes migrants?. Étude comparative des documents de cadrage français, suisse et québécois pour l'enseignement/apprentissage du français en contexte migratoire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 35(1).
- Prieur, J.-M. (2001). *Frontières de sujets, frontières de langues: l'expérience subjective du passage*. Strasbourg 1.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era *Bilingualism: A social approach* (pp. 71-95): Springer.
- Pujolar, J. (2016). Joan Pujolar. Retrieved from <http://www.uoc.edu/webs/jpujolar/EN/curriculum/index.html>
- Québec, G. d. (1977). *La politique québécoise de la langue française*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Québec, G. d. (2015). *Programme d'études francisation: domaine des langues et formation générale des adultes*. Québec: Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.



- Ramirez, B. (1989). *The Italians in Canada*: Canadian Historical Association.
- Rampton, B. (1995). Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics*, 5, 485-513.
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, 1, 63-71.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*: Multilingual matters.
- Roessingh, H. (2011). Family treasures: A dual-language book project for negotiating language, literacy, culture, and identity. *Canadian Modern Language Review*, 67(1), 123-148.
- Rosen, É., & Porquier, R. (2003). Présentation. L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*(49), 7-17.
- Rouleau-Berger, L. (2004). *Voir, «savoir-être avec», rendre public: pour une ethnographie de la reconnaissance*: Presses Universitaires de France.
- Roussel, A. S. (2016). *Allophone Immigrants in Québec's Periphery: The Everyday Ethics of Be(com)ing French Speakers*. (Masters Electronic), University of Toronto, Toronto.
- Salée, D. (2010). Penser l'aménagement de la diversité ethnoculturelle au Québec: mythes, limites et possibles de l'interculturalisme. *Politique et Sociétés*, 29(1), 146.
- Sarkar, M. (2008). «Ousqu'on chill à soir?» Pratiques multilingues comme stratégies identitaires dans la communauté hip-hop montréalaise. *Diversité urbaine*, 27-44.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (1998). *Language ideologies: Practice and theory*: Oxford University Press.
- Schnapper, D. (2008). Intégration nationale et intégration des migrants: un enjeu européen. *Mode of access*: [http://www.robert-schuman.eu/doc/questions\\_europe/qe-90-fr.pdf](http://www.robert-schuman.eu/doc/questions_europe/qe-90-fr.pdf).
- Schnapper, D., Costa-Lascoux, J., & Hily, M.-A. (2001). De l'État-nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora. *Revue européenne des migrations internationales*, 17(2), 9-36.
- Semin, G. R. (2003). 11. Prototypes et représentations sociales *Les représentations sociales* (Vol. 7, pp. 259-271): Presses Universitaires de France.
- Spencer, S. I. (2008). Le français au Québec. *Le Québec à l'aube du nouveau millénaire: entre tradition et modernité*, 108-116.
- Sridhar, K. K. (1996). 9 Societal multilingualism. *Sociolinguistics and language teaching*, 47.
- Steinbach, M. (2007). Developing social capital: An insider look at the language learning and integration experiences of new Canadians. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 36(2), 1-14.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.
- Taché, P. (2009). La culture québécoise et ses références identitaires: une ethnographie de la francisation à l'école de langues de l'Université Laval (ÉLUL).
- Tett, L., Hamilton, M., & Hillier, Y. (2006). *Adult Literacy, Numeracy And Language: Policy, Practice And Research: Policy, Practice & Research*: McGraw-Hill Education (UK).
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de «biographies langagières». *Huwer, E. & Molinié, M.(éds.), Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet*

- plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Amiens: L'Harmattan.*
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*: University of Chicago Press.
- Urla, J. (1993). Cultural politics in an age of statistics: Numbers, nations, and the making of Basque identity. *American Ethnologist*, 20(4), 818-843.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2006). Cultural, religious and linguistic diversity in Europe: an overview of issues and trends. *The dynamics of international migration and settlement in Europe*, 171.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français* (Vol. 10): ERPI Montréal.
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217.
- Wee, L. (2007). Linguistic human rights and mobility. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(4), 325-338.
- Weedon, C. (1997). Feminist practice & poststructuralist theory. 21.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001). *Discourse theory and practice: A reader*: Sage.
- Woehrling, C., & Boula de Mareüil, P. (2006). Identification d'accents régionaux en français: perception et catégorisation. *Bulletin PFC*, 6, 89-103.
- Woolard, K. (2005). Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. J. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*: Archives contemporaines.



# Annexe 1

Projet de bande dessinée d'un élève X, ayant pour titre « Mon bagage linguistique », réalisé dans une classe d'accueil Y, au primaire, où nous avons enseigné, à Montréal, en 2016.

**Objectif principal :** Réfléchir à son répertoire linguistique à l'aide d'une bande dessinée

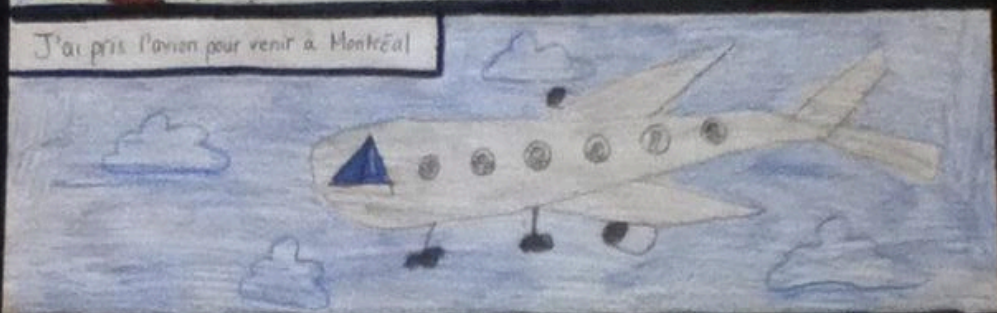
**Description :** Dans « L'école 100% francophone, un raccourci dangereux ? », Armand (2012) déplore que « [...] certains cadres de la commission scolaire n'aient pas lu les travaux des Canadiens Peal et Lambert (1962), qui ont démontré les effets positifs du bilinguisme dans le développement de l'enfant. Lambert avait aussi mis de l'avant les concepts de bilinguisme « soustractif » et « additif » pour démontrer que, lorsqu'une langue n'était pas valorisée, l'enfant avait tendance à la refouler, à l'abandonner (bilinguisme soustractif) » (Gervais, 2012). En suivant cette logique, nous avons proposé une activité de type « bilinguisme additif » avec une bande-dessinée (voir la page suivante) pour démontrer que l'expérience d'acquisition langagière est synonyme d'un répertoire linguistique et d'un parcours migratoire étant propre à chacun des nouveaux locuteurs. Cela dit, avec la langue maternelle déjà maîtrisée (dans ce cas-ci, le perse) et le français, l'élève X s'est remémoré un souvenir vécu dans son pays d'origine (dans ce cas-ci, l'Iran), avant sa migration vers Montréal, pour ensuite saisir les différents contextes hors classe (la classe, la cour d'école et la maison) où ces langues sont utilisées. Nous constatons que les langues s'ajoutent l'une à l'autre sans que la langue première disparaisse malgré l'apprentissage du français.

A. Contexte hors classe en Iran : parler perse en famille	
B. Migration vers Montréal	
C. Contexte classe d'accueil à Montréal : apprendre le français langue seconde	
D. Contexte hors classe dans la cour d'école à Montréal : parler français avec les amis	E. Contexte hors classe à la maison à Montréal : parler perse en famille

A.



B.



C.



D.



E.



## Annexe 2

Un exemple de fiche signalétique qui a été remplie par nos participants

### Fiche signalétique

1. Sexe :                                H                                F
2. Âge :
3. Nombre d'années vécues au Québec :
4. Pays d'origine :
5. Ville de résidence :
6. Langues connues (parlées et écrites) avant d'apprendre le français :
7. Niveau de compétence en français :                                intermédiaire                                avancé
8. Médias utilisés dans l'apprentissage du français :  

Journaux	Produits Apple (Ipod, Ipad, Podcasts, etc.)
Ordinateur	Radio
Télévision	Autre, précisez
Rien	
9. Comment percevez-vous le français au Québec ?

## Annexe 3

### Guide de base d'entretien

<i>Français langue seconde</i>	<i>Plurilinguisme à Montréal</i>
<b>Contexte</b> : Est-ce que l'apprentissage du français amène un changement face au quotidien?	<b>Langues connues (1)</b> : Quelles sont les langues parlées avant l'arrivée au Québec?
<b>Compétence</b> : Est-ce que l'apprentissage du français est possible à l'extérieur de la classe?	<b>Langues connues (2)</b> : Est-ce que vous continuez à les parler ? Avec qui et dans quel contexte?
<b>Médias</b> : Est-ce que les médias influencent l'apprentissage du français dans un contexte hors classe?	<b>Transmission</b> : Si vous aviez de jeunes enfants, est-ce que vous transmettriez cette (ou ces) langue (s) ?
<b>Expérience</b> : Comment le migrant vit-il son expérience selon les langues connues avant d'apprendre le français?	<b>Désir d'apprentissage</b> : Désirez-vous apprendre une autre langue que le français?

## Annexe 4

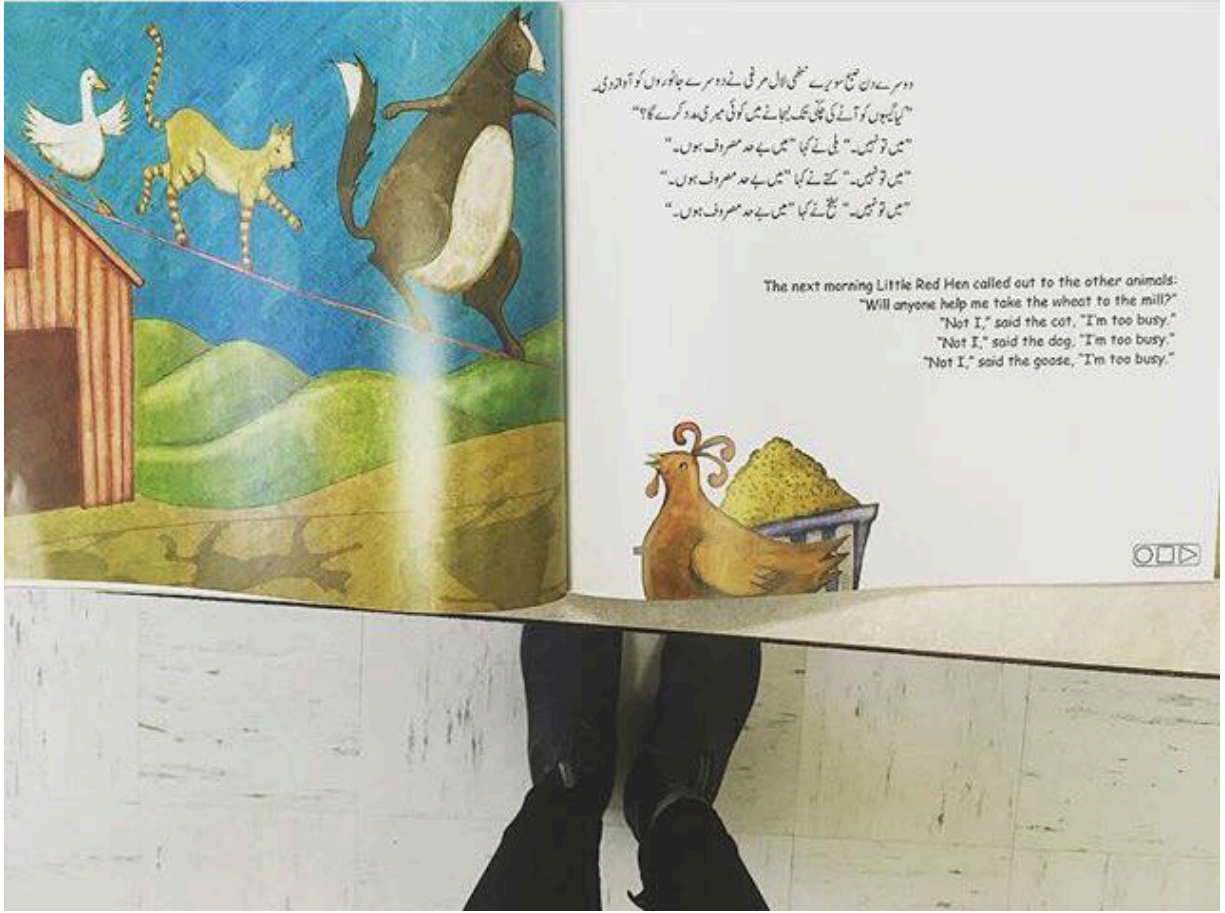
### Les formes d'exclusion linguistique

Types d'exclusion	Contextes d'exclusion
1. Symbolique : auto-exclusion d'un individu dont la langue n'est pas reconnue.	a. Politique : participer aux élections ou à des débats en tant qu'électeur ou élu.
2. Fonctionnelle radicale : incapacité pour un individu de participer parce qu'il ne maîtrise pas la langue reconnue.	b. Social : participer à des activités sociales ou se développer un réseau social.
3. Fonctionnelle partielle : participation partielle d'un individu parce qu'il maîtrise certains registres de la langue reconnue.	c. Économique : obtenir un emploi.
4. Fonctionnelle discrète : possibilité pour un individu de participer parce qu'il maîtrise la langue reconnue, mais son accent entrave une telle participation.	d. Judiciaire : intervenir dans sa langue ou avoir un traducteur lors d'un procès.
	e. Symboles nationaux : drapeau, fête nationale, monument, hymne, déclarations.
	f. Éducation : être éduqué ou assurer l'éducation de ses enfants dans sa langue ou apprendre ou assurer l'apprentissage de sa langue par ses enfants.
	g. Immigration : immigrer ou obtenir la citoyenneté.
	h. Services publics : obtenir des soins de santé, de l'information, de la protection.

(Gilbert, 2008)

## Annexe 5

La photo d'un album de littérature jeunesse utilisé dans une école préscolaire de Montréal où nous avons travaillé. Pendant une activité de lecture multilingue, les parents racontent cette histoire aux enfants en urdu et en anglais même si les enfants sont à l'école en français.



## Annexe 6

La cartographie langagière selon l'espace et le temps

<p>A. Quelles langues ont été apprises ?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Langues apprises à l'école / dans les cours (durée, nombre, d'heures, objectifs, contenus, etc.)</li><li>○ Langues avec lesquelles j'ai grandi</li><li>○ Régions linguistiques où j'ai vécu</li><li>○ Utilisation des langues au travail durant la formation, pendant les études, en voyage, avec des connaissances</li><li>○ Contact linguistique par les objets culturels (télévision, radio, cinéma, art, musique, livres, presse, internet)</li></ul>
<p>B. Comment l'apprentissage a-t-il été vécu ?</p>
<p>C. Dans quelles conditions ai-je appris efficacement et avec plaisir ? Qu'est-ce qui a été important ou enrichissant ?</p>
<p>D. Qu'est-ce qui m'a démotivé ?</p>

(Gohard-Radenkovic, 2006)